
**Perusopetusikäisen lapsen tukeminen äkillisessä kriisissä koulun
päivittäisessä toiminnassa**



Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö

Sosiaalialan koulutusohjelma

Lahdensivu, kevät 2014

Katri Lappalainen



HÄMEENLINNA

Sosiaalialan koulutusohjelma

Sosiaalipedagoginen kasvatus

Tekijä

Katri Lappalainen

Vuosi 2014**Työn nimi**Perusopetusikäisen lapsen tukeminen äkillisessä kriisissä
koulun päivittäisessä toiminnassa

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää perusopetusikäisen lapsen tukemista äkillisessä kriisissä koulun päivittäisessä toiminnassa. Tutkimuksen tavoitteena oli oppia tunnistamaan surevan lapsen oireilua ja kohtaamaan lapsi äkillisen kriisin jälkeen. Tavoitteena oli tuottaa kouluyhteisössä työskenteleville henkilöille tietoa, kuinka tukea lasta äkillisessä kriisissä ja myös tuoda esille usein vaikeaksi koettu puheenaihe suru ja sen eri vaiheet. Kehittää koulun kriisityötä, jotta se tukisi entistä vahvemmin lasta äkillisessä kriisissä hänen yksilölliset tarpeet huomioiden.

Teoriaosuudessa perehdyttiin äkillisen kriisin vaiheisiin sekä surun ilmenemiseen lapsella. Teoriassa käsiteltiin koulun ja kodin välistä yhteistyötä lapsen tukemiseksi. Tutustuttiin myös koulun sisäiseen moniammatilliseen työhön, jota kriisitilanteissa vahvistetaan tarvittaessa ulkopuolisilla toimijoilla.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineisto kerättiin haastatteleamalla neljää henkilöä. Kaikilla haastateltavilla oli kokemusta äkillisen kriisin kohdanneen lapsen tukemisesta.

Tutkimuksessa ilmeni, että äkillisen kriisin jälkeen lapsen käytöksen muutoksia ei voida tarkasti nimetä, koska käyttäytymisessä mahdollisesti tapahtuvat muutokset ovat hyvin yksilöllisiä. Aineistossa nousi esille koulun merkitys lapsen arjen tukemisessa. Lapsi tarvitsee koulussakin turvallisen aikuisen, johon on mahdollista turvata surussaan.

Koulun kriisityötä voidaan kehittää luomalla henkilökunnalle tietopaketti lapsen reagoimisesta kriisitilanteissa sekä toimintaohje opastamaan, miten lasta kannattaa seurata ja tukea äkillisessä kriisissä. Syksyisin koululla mahdollisesti tapahtuvien henkilöstövaihdoksien myötä työntekijöiden kriisikoulutus tulisi säännöllisesti päivittää.

Avainsanat lapsi, äkillinen kriisi, tukeminen**Sivut**

52

HÄMEENLINNA

Degree Programme in Social Services

Sociopedagogical Education

Author

Katri Lappalainen

Year 2014

Subject of Bachelor's thesis

The supporting of primary school children in the middle of an acute crisis amidst the daily activities at school

ABSTRACT

This study examined the supporting of primary school children in the middle of an acute crisis amidst the daily activities at school. The goal was to learn to identify the symptoms of a mourning child and to learn to encounter the child who has faced an acute crisis. The study aimed at providing the school community with information about how to support a child in an acute crisis and how to bring out the challenging topic of grief and its different stages. The goal was to improve the crisis support at schools in order to more effectively meet the individual needs of a child in the middle of an acute crisis.

The theoretical background of the study presents the different stages of an acute crisis and the manifestation of grief in children. The theoretical background also concerns the home-school cooperation as a way of supporting the children. The study also familiarizes the reader with the in-school multi-professional work which is strengthened with external actors in a crisis situation if necessary. The study was executed as a qualitative research and the material was obtained by interviewing four people who all have experience of supporting a child in acute crisis.

The study showed that the changes in the behaviour of a child after an acute crisis cannot be precisely demonstrated due to the individual nature of said changes. The significance of the school emerged from the data; a child in grief needs a safe adult to rely on at school.

The crisis support at schools can be improved by creating an information package for the school staff. The package should include information on how children respond to crisis situations and guidelines for how to monitor and support a child after an acute crisis. Crisis training for the staff should be updated regularly and provided for new employees in the start of a new school year.

Keywords a child, an acute crisis, supporting

Pages 52

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	LAPSEN KOHDATESSA ÄKILLISEN KRIISIN.....	2
2.1	Äkillinen kriisi ja sen vaiheet.....	2
2.2	Äkillisen kriisin ennustamattomuus.....	4
2.3	Eettisyys kriisityössä.....	5
3	TRAUMAATTINEN KOKEMUS JA SEN ERI VAIHEET.....	6
3.1	Psyykkinen sokkivaihe.....	7
3.2	Reaktiovaihe.....	8
3.3	Työstämis- ja käsittelyvaihe.....	9
3.4	Uudelleen orientoitumisen vaihe.....	9
4	LAPSEN SURU.....	10
4.1	Suru ja tunteet.....	10
4.2	Lapsen sureminen.....	11
4.3	Surevan lapsen oireita.....	13
4.4	Sureva lapsi koulussa.....	14
4.5	Leikin merkitys tunteiden käsittelylle.....	15
4.5.1	Leikki opettaa näyttämään tunteita.....	16
4.5.2	Surevan lapsen leikki.....	17
4.6	Vuorovaikutuksen merkitys.....	18
5	KOULUN TUKI LAPSELLE JA HÄNEN PERHEELLEEN.....	18
5.1	Koulun kriisityö oppilaiden tukena.....	18
5.2	Oppilashuoltotyö tukipalveluna.....	19
5.3	Koulukuraattori ja koulupsykologi lapsen tukijoina.....	21
5.4	Kodin kanssa tehtävä yhteistyö lapsen tukena.....	22
5.5	Tietosuoja ja ehdoton salassapito opetustoimessa.....	23
6	AIEMMAT TUTKIMUKSET.....	24
7	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	26
8	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	26
8.1	Laadullinen tutkimus.....	26
8.2	Kohderyhmän kuvaus.....	28
8.3	Aineiston hankinta.....	28
8.4	Aineiston analysointi.....	30
8.5	Luotettavuus ja eettisyystarkastelu.....	31

9 PERUSOPETUSIKÄISEN LAPSEN TUKEMINEN ÄKILLISESSÄ KRIISISSÄ KOULUN PÄIVITTÄISESSÄ TOIMINNASSA	32
9.1 Surevan lapsen oireilun tunnistaminen	33
9.2 Surevan lapsen kohtaaminen	34
9.3 Surevan lapsen tukeminen.....	37
9.3.1 Opettajan rooli lapsen tukemisessa	38
9.3.2 Moniammatillinen tuki lapselle	39
9.4 Aineistosta nousseita kehittämiseen liittyviä ajatuksia	40
10 JOHTOPÄÄTÖKSET	42
11 POHDINTA.....	46
LÄHTEET	49

1 JOHDANTO

Koulut elävät arkeaan yhä isompina alueensa toimintakeskuksina, sillä päivisin niitä käyttävät lapset ja nuoret ja iltaisin erilaiset harrastajaryhmät sekä urheiluseurat kuvaa Sihvola (2007, 113) kirjassaan. Oppilasmäärät kasvavat ja isoissa kouluissa tapahtuu paljon erilaisia asioita jatkuvasti. Suurissa kouluissa on paljon henkilökuntaa ja oppilaita, eivätkä kaikki tunne hyvin toisiaan. Silti kouluyhteisössä on merkityksellistä, jos joku kuolee, sillä se vaikuttaa pisara-efektin tavoin yhteisöön. Kuoleman kohdatessa lähipiirin elämä järkkyy eniten, koska suru vaikuttaa heihin vahvimmin.

Kriisisuunnitelma ja valmius toimia kriisissä ovat asioita, joiden olemassa olo tiedostetaan ja niiden toiminnallista valmiutta tulee työyhteisöissä pitää jatkuvasti yllä, jotta on mahdollisuus toimia tarkoituksenmukaisesti tilanteen niin vaatiessa. Äkillisessä tilanteessa, jossa myös auttajan tunteet ovat koetuksella, on toimintamallien oltava hyvin organisoituja ja mielellään myös kirjattuna ylös. Kirjattujen toimintamallien tulee olla helposti otettavissa käyttöön sekä kaikkien työyhteisön jäsenien saatavilla.

Kriisityön kehittyessä on monissa organisaatioissa ryhdytty laatimaan kriisivalmiussuunnitelmia äkillisten kriisien varalle, Palosaaren (2008, 115) mukaan koulumaailmassa tällainen suunnitelma on jo sääntö. Hänen mukaansa myös suunnitelmat rajataan usein koskemaan hyvin vakavia onnettomuuksia esimerkiksi kuoleman tapauksia sekä vakaviin vammautumisiin johtaneita tilanteita. Tällaisia tilanteita ovat myös koululaisen tai työntekijän menehtyminen yksityisajalla koulun ulkopuolella.

Valmiussuunnitelmaan sisältyy oma työyhteisön kriisiryhmä. Kriisiryhmä on nopeasti koottava pieni ryhmä, jolla on tarkempi perehtyminen kriisityöhön. Tähän ryhmää kuuluu automaattisesti koulun johtaja, koska hänellä on myös muita toimivaltuuksia. (Palosaari 2008, 117.)

Työyhteisössä kriisityö saatetaan kokea kaukaiseksi asiaksi ja voidaan myös ajatella, että pelkkä maalaisjärki auttaa toimimaan oikealla tavalla tilanteen osuessa kohdalle. Äkillisessä tilanteessa on mahdollista, että työntekijälle tulee vastaan tilanne, jossa omatkin tunteet nousevat vahvasti pintaan ja silloin on tiedon oltava jo hallinnassa, koska toimintakyvyn ja avun on oltava välittömästi oikeanlaista sekä käytettävissä. Ammattilaisen tulee kuitenkin olla se vankka tuki, joka turvaa lapsen arkea koulupäivien ajan ja osaa ohjata tarvittaessa myös muun auttamisverkoston piiriin.

Erilaisia kriisejä aiheuttavia seikkoja on olemassa runsaasti. Tämän vuoksi henkilöllä, joka on toiminut sosiaalityössä jo pitkään, on hyvin todennäköistä, että joutuu kokemaan työssään tilanteita joissa on omalla toiminnallaan tuettava kriisin kokenutta henkilöä. Auttajan tieto ja taito ovat olennaisessa osassa tässä tukiprosessissa, mutta myös vuorovaikutustaidot ja tunneherkkyys ovat ensiarvoisen tärkeitä tässä tärkeässä työssä.

2 LAPSEN KOHDATESSA ÄKILLISEN KRIISIN

Äkilliset kriisit ovat varmasti useimmille tuttu asiana, mutta pystyäkseen toimimaan kriisin osuessa kohdalle esimerkiksi työssään, on oltava myös teorial tietoa toiminnan tueksi. Toiminnan on oltava tarkoituksenmukaista, että se tukee kriisiin kokenutta henkilöä tuottamatta hänelle enää enempää tuskaa ja surua, kuin mitä tapahtuma on jo itsessään tuonut.

Saari (2012, 27) toteaaakin, että traumaattisen tapahtuman aiheuttama elämän muutos on ihmiselle hyvin vaativa ja kaikki hänen voimavaransa vaaditaan siitä suoriutumiseen. Silloin ihminen toimii voimavarojen ääri- rajoilla, eivätkä ne aina edes riitä. Traumaattisessa kriisissä kaikki tapahtuu niin rajusti ja äkillisesti, ettei ihminen pysty hallitsemaan edes omia sisäisiä ja ulkoisia reaktioitaan, jonka vuoksi hän tarvitsee ulkopuolista apua ja tukea. Yhdelläkin traumaattisella tapahtumalla on laajat seuraamukset myös ympärillä oleviin henkilöihin.

On tutkittu, että kriisin kehittymiseen vaikuttavat erityisesti jotkut tapahtuman ominaispiirteet. Näillä ominaispiirteillä on mahdollisuus vaikuttaa myös ihmisen psyykelle vahingollisella tavalla vaurioittaen sitä samoin kuin esimerkiksi maanjäristys vaurioittaa rakennuksia. Äkillisen järkyttävän tapahtuman tunnusmerkkeinä ovat tapahtuman ennustamattomuus ja sattumanvaraisuus, tietoisuus omasta haavoittuvuudesta, elämänarvojen muuttuminen sekä tapahtuman aiheuttaman muutoksen suuruus. (Eränen, Hynninen, Kantanen, Saari, Saarinen, Palonen & Yli-Pirilä 2009, 13.)

2.1 Äkillinen kriisi ja sen vaiheet

Äkilliset kriisit nimetään Palosaaren (2008, 25) mukaan usein myös traumaattisiksi kriiseiksi. Hänen mukaansa on traumaattista menettää läheinen ihminen yllättäen tavalla, johon mitenkään ei ole voinut varautua. Ihminen elää ensin äkkireaktiot ja niistä hänen on mahdollista palata omassa aika- taulussaan ja vasta tämän jälkeen ihmisen on mahdollista päästä aitoon muisteluun. Jouduttaessa psyykkisesti irtautumaan läheisestä ja rakkaasta ihmisestä tuska sekä kaipaus palautuvat surutyön kautta vähitellen rakkau- deksi, jota menetettyä kohtaan aikanaan koettiin hiljaisemmassa ja passiivisemmassa muodossa.

Traumaattiset kriisit eroavat muista kriiseistä, sillä kaikki tapahtuu ajallisesti hyvin lyhyessä ajassa ja tapahtumaan on sopeuduttava sen jo tapahtuttua. Traumaattiset kriisit ovat luonteeltaan myös paljon rajumpia kuin muut kriisit ja tämän vuoksi perinteisesti nimetyt kriisin vaiheet traumaattisessa kriisissä ovat ajallisesti ja sisällöltään poikkeavat verrattaessa niitä esimerkiksi kehitys- tai elämänkriiseihin. Traumaattiseksi kriiseiksi kutsutaan yhtäkkiä menetystä, joka aiheuttaa suurta tuskaa ja murhetta. Tällaisia tilanteita ovat vakavat onnettomuudet, väkivallan uhriksi joutuminen, läheisen äkillinen kuolema ja itsemurha. (Ruishalme & Saaristo 2007, 37.)

Ihminen tarvitsee voimakkaita keinoja suojautuakseen kriisin aiheuttamalta kivulta, kun psyykinen kipu on liian kovaa, eivät reaktiot lähde etene-mään vaan tapahtumat lukkiutuvat mieleen ja kehoon. Kun ihmistä uhkaa vaara, eloon jäämistä turvaavat toimintarakenteet aktivoituvat. Tilanteen ollessa voimakas ja puhutaan traumatisoitumisesta. Traumatisoitumisessa tapahtuu dissosiaatio näiden kahden rakenteen välillä ja sen seurauksena yksilö päätyy tilanteeseen, jota kutsutaan kahden persoonan avulla selviämiseksi. Niin sanottu normaali persoona suoriutuu normaaleista arkipäivän haasteista. Emotionaalinen persoona osa ottaa kantaakseen traumatisoivaan muistoon liittyvän rasituksen, esimerkiksi psyykkisen kivun ja pelon. (Palosaari 2008, 26–27.)

Traumaattinen kriisi katkaisee ihmisen normaalin arjen ja rikkoo sen kaikinaisen hyvinvoinnin kokemuksen. Ihmiselle saattaa syntyä silloin psyykinen kaaos, joka ilmenee henkilöllä tasapainottomuutena ja sekasortona. (Ruishalme & Saaristo 2007, 37).

Ruishalme ja Saaristo (2007, 38) jakavat traumaattisen kriisin vaiheet kolmeen osaan. Reaktioajan vaihtelee usein kahdesta viiteen päivään ja reaktiot ovat erittäin voimakkaita. Työllistämisen- ja käsittelyvaiheen nimi sopii hyvin kuvaamaan tämän vaiheen keskeistä tehtävää, traumojen työllistämistä, etäisyyden saamista tapahtumaan, surua sekä uuteen tilanteeseen sopeutumista. Tulevaisuuden perspektiivi häviää usein traumaattisissa kriiseissä ja sen luominen edellyttää, että tulevaisuus on nähtävä jossain määrin ennustettavana ja siihen on pystyttävä vaikuttamaan edes jonkin verran sekä tulevaisuuteen on sisällyttävä jotain toiveikasta.

Traumaattisessa kriisissä näistä ehdoista ei mikään kuitenkaan täyty, jonka vuoksi ihmiseltä häviää näky huomisesta. Se kertyy hitaasti takaisin työllistämisen seurauksena, jonka palautuminen saattaa kestää vuosia ja näin kriisissä olevalle henkilölle on hyödytöntä heti puhua tulevaisuudesta tai uudelleen suuntautumisesta. (Ruishalme & Saaristo 2007, 37.)

Sopeutumistehtävä, joka aiheutuu traumaattisen tapahtuman aikaansaamana, on Saaren (2012, 27) mukaan ihmiselle erittäin vaativa. Hän lisäksi tarkentaa, että kaikki ihmisellä olevat voimavarat on otettava käyttöön, jotta tästä vaativasta tehtävästä on mahdollista selviytyä. Silloin usein toimitaan myös voimavarojen äärirajoilla. Jos ihmisen omat voimavarat eivät riitä, on turvauduttava ulkopuoliseen apuun.

Traumaattisten tapahtumien yhteydessä on kohdattava psyykkisesti haastavia sopeutumistehtäviä, jotka eivät kosketa ainoastaan tapahtuman keskiössä olevia ihmisiä vaan myös laajalla säteellä ympärillä olevia henkilöitä. Tietoisuus omasta haavoittuvuudesta, turvattomuudesta, kysymykset oikeudenmukaisuuden toteutumisesta elämässä liikkuvat silloin useiden ihmisten ajatuksissa. Jo yhdellä traumaattisella tapahtumalla voi olla hyvin laajat seuraamukset. (Saari 2012, 27.)

2.2 Äkillisen kriisin ennustamattomuus

Saari (2012, 22) Kuvaa teoksessaan, että katastrofit, suuronnettomuudet, yhdyskuntaonnettomuudet ovat erityistilanteita, jotka ovat helppo tunnistaa. Mitä rajatumpi tai lievempi tapahtuma on, sitä vaikeampaa on päättää pitäisikö käynnistää akuutti kriisityö. Katastrofipsykologisessa ajattelussa on keskeistä, että pitää ulkoista toimintaa tapahtumana, jolloin käynnistetään akuutti kriisityö. Katastrofipsykologisista perusteista käynnistytävä työ on parhaimmillaan silloin, kun sen lähtökohtana ovat tapahtumat eivätkä yksilön psyykkiset ja fyysiset reaktiot.

Äkillisen kriisin syntyy vaikuttaa se, ettei tapahtumaan ole ollut mahdollista ennustaa ennalta. Järkyttävän tiedon tullessa eteen odottamatta se vaikuttaa mieleen eri tavalla kuin tilanteen, johon on mahdollista varautua etukäteen. Työntekijöiden suhtautuminen tapahtumiin on erilaista, mikäli heillä on ollut mahdollisuus varautua tilanteisiin ennakolta ja tämä vaikuttaa myös heidän kykyynsä toimia. Tilanne on vaikea silloin, kun terve ihminen kuolee yllättäen, puhumattakaan lapsen tai nuoren äkillisestä kuolemasta. Organisoidussa kriisityössä keskitytään äkillisten, järkyttävien ja ennustamattomien tapahtumien jälkeen tapahtuvaan työskentelyyn. (Eränen ym. 2009, 13–15.)

Äkillisille kriiseille ja järkyttävälle tapahtumille on useimmiten ominaista, että niihin ei ole mahdollista varautua ennalta omalla käyttäytymisellä tai toiminnalla toteaa Eränen ym. (2009, 15). Heidän mukaansa satutaan vain olemaan tiettyssä paikassa tiettyyn aikaan ja joudutaan näin osalliseksi tapahtumaan. Yksilö ei kuitenkaan hahmota tapahtumaan näin, vaan hän alkaa miettiä edeltäviä tapahtumia ja etsiä, mitä olisi voinut tehdä toisin välttääkseen järkyttävän tapahtuman.

Jälkikäteen yksilö alkaa miettiä järkyttävää tapahtumaa edeltäviä tilanteita sekä olisiko niissä toisin toimimalla voinut estää koko tapahtuman toteutumisen. Tällainen jälkiviisaus on olennainen osa traumaattisen tapahtuman käsittelyä. On hyvin vaikeaa ymmärtää se tosiasia, että kaikkeen ei aina pysty omalla toiminnalla vaikuttamaan. On helpompi kestää syyllisyyden tunne kuin menettää tunne, ettei hallitse tapahtumia. (Saari 2012, 24–25.)

Tapahtumat, jotka johtavat traumaattisiin kriiseihin ovat usein luonteeltaan sellaisia, että ne koettelevat ja muuttavat elämän arvoja toteaa Saari (2012, 25–26) kirjassaan. Hänen mukaansa elämänarvot muuttuvat yleensä kolmella tavalla ja näin ihminen tulee tietoiseksi omasta haavoittuvuudestaan, joka äärimmilleen vietyinä vaikeuttaa elämää. Ihmisen elämäncatsomus ja maailmankuva muuttuvat, jolloin hän joutuu uudelleen arvioimaan omaa käsitystä ja ajatuksia maailmasta ja elämänculusta. Traumaattiset tilanteet muuttavat elämäncarvoja perhekeskeisemmiksi ja läheisten ihmssuhteiden arvo lisääntyy.

2.3 Eettisyys kriisityössä

Jotta ihmisellä on mahdollisuus tuntea itsensä tärkeäksi, tarvitaan aitoa kohtaamista. Hyvän kohtaamisen voi tunnistaa esimerkiksi luottamuksen tunteesta, vaitiolosta ja toisen kunnioittamisesta, joka tarkoittaa myös vaitiolon noudattamista. On tärkeää, että lähimmäiset kunnioittavat yksilön surun ja luopumisen yksilöllisyyttä sekä ainutlaatuisuutta. Myös tukijan on opittava kohtaamaan oma avuttomuutensa ja myös hän voi tunnustaa, ettei tiedä mitä pitää sanoa tai tehdä. Useimmiten riittää, kun vain on lähellä ja kuuntelee. Tarvitaan myös aitoa sekä myönteistä asennetta ja halua kuunnella toista, kuuntelemisen taitoa pidetäänkin hyvän kohtaamisen perustana. (Engblom & Lehtonen 2010, 32–33.)

Useiden tutkimusten mukaan merkityksellisin tuki kriiseissä on perheen ja ystävien tarjoama sosiaalinen tuki, koska silloin kriisissä olevalla on mahdollisuus olla täysin oma itsensä. Ystävät saattavat olla myös kaksoisroolissa. Tässä roolissa olevat ystävät ovat tukijoita sekä surijoita, tällöin nämä ihmiset saattavat jäädä tukipalvelujen ulkopuolelle, joskus myös muissa yhteisöissä vähätellään ystävien surua. Tärkeintä kuitenkin omaisten ja ystävien tuessa on, että he antavat kriisissä olevalle henkilölle yhä uudelleen mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan ja viestivät selviytymisen ja etenemisen merkeistä, joita kriisin keskellä olevalla on mahdoton itse huomata. (Ruishalme & Saaristo 2007, 102–103.)

Palosaari (2008, 176–177) tuo esille kirjassaan, kuinka ihmisillä kriisitilanteessa ei ole heidän persoonalleen ominaiset tunteet näkyvillä. Yksilön tunteet ovat suojautumista sekä tehokasta toimintaa turvaavassa lukossa, jonka avulla pakolliset käytännön asiat tulee hoidettua. Apua ja tukea tarjottaessa on huomioitava autettavan henkilön oma vapaa tahto, jota on aina kunnioitettava. Kriisitilanteessa on eettisesti ristiriitaista odottaa, että autettavan olisi osattava määritellä oma tilanteensa ja tukitarpeensa termeillä, joita hän ei edes ole koskaan kuullut.

Kriisityön ollessa ajankohtainen kouluun tulee usein auttajatahoja myös muista organisaatioista esimerkiksi seurakunnalta. Ulkopuolisten auttajien tulee kuitenkin muistaa olevan vierailijoita toisten alueella, ja kunnioitus koulun toimintatapoja kohtaan on itsestään selvää sekä näin myös toimintarooli, jota kriisitilanteessa ei muuteta. Auttajan on huomioitava omassa toiminnassaan, että koulussa voi olla muita lapsia, joiden omat elämänhistorian haavat aukeavat uudelleen koulussa kohdatun kriisin myötä. Tämä voi ilmetä käsittämättöminä sekä yllättävinä reaktioina ja nämä reaktiot saavat auttajan muistamaan, ettei kriisiin voi reagoida oikein tai väärin. Läsnä saattaa olla runsaasti enemmän huomioitavia asioita, kuin mihin auttaja on osannut varautua. (Silvola 2007, 118–119.)

Ruishalme ja Saaristo (2007, 104) korostavat, että autetuksi tulemisen ehdon kriisityössä on ihmisen oma avoimuus puhua asioistaan toiselle henkilölle, koska ketään ei ole mahdollista pakottaa puhumaan omista elämänkokemuksistaan kenellekään toiselle. Se on merkittävä hetki, kun kriisissä oleva tunnistaa oman avun tarpeensa ja hakee apua. Silloin tukea pitää myös saada henkilön omien tarpeidensa mukaisesti. Kriisissä aute-

tuksi tulemiselle on erityisen tärkeää päästä ikään kuin samalle aaltopituudelle auttajan kanssa, jolloin auttavalle vuorovaikutukselliselle ja kohtaamiselle syntyy mahdollisuus.

3 TRAUMAATTINEN KOKEMUS JA SEN ERI VAIHEET

Saaren (2012, 41) mukaan ihmisillä on erilaisia reaktioita traumaattisten kokemusten jälkeen, mutta äärimmäisissä tilanteissa yksilöllä on havaittavissa suunnattomia voimavaroja, jotka näissä tilanteissa käynnistyvät. Ihmisillä on sisällänsä tarkoituksenmukaisia reagointi- ja käsittelymalleja, jotka auttavat traagisesta kokemuksesta selviytymistä. Ne laukeavat automaattisesti myötävaikuttaen prosessin etenemistä lisäten myös sen tehokkuutta.

Traumaattisista kokemuksista puhuttaessa ne saatetaan mieltään yhdeksi yksittäiseksi kokemukseksi. Traumaattisen kokemuksen kokeneen henkilön kanssa läheisesti tekemisissä olevien henkilöiden tulisi ymmärtää eri vaiheet, joita henkilö käy lävitse. Tämä auttaisi läheisiä ihmisiä ymmärtämään ja tukemaan traumaattisesta kokemuksesta toipuvaa henkilöä. Läheisiä ihmisiä saattaa myös hämmentää ja pelottaa kohdata traumaattisen kriisin kokenut henkilö, jolloin tieto voi helpottaa kohtaamista. (Saari 2012, 42.)

Järkyttävät ja äkilliset tapahtumat aiheuttavat turvattomuuden tunnetta, eikä mahdollisesti tiedetä mitä tapahtuu seuraavaksi ja silloin ympärille tarvitaan ihmisiä antamaan turvaa. Lähellä olevien ihmisten tehtävänä on olla läsnä ja käytettävissä, mutta he voivat huolehtia myös käytännön asioista, jos ne asianomaiselle itselleen osoittautuvat ylitsepääsemättömiksi. (Eränen ym. 2009, 52.)

Saatetaan kokea vaikeaksi kohdata henkilö traumaattisen tapahtuman jälkeen, mutta hänelle tutun verkoston säilyminen ympärillä on tärkeää. Sanat ovat varmasti kadoksissa, mutta läsnäolo ei tarvitse sanoja, jotka löytävät aikanaan omat uomansa.

Ruishalme ja Saaristo (2007, 58) kirjassaan tuovat esille traagisista tapahtumista vanhemmille vaikeimman, oman lapsen kuoleman. Vanhempien suruun vaikuttaa paljon lapsen ikä ja millainen kuolema oli, sillä esimerkiksi kodin ulkopuolella tapahtuvaa onnettomuutta on vaikea uskoa todeksi. Suru ja luopumisen tuska ovat erityisen suuria silloin, kun lapsi on kuollut epätavallisesti ja odottamatta. Myös sosiaalisesti lapsen ennenaikainen menettäminen koetaan erittäin vaikeaksi, jolloin suru saattaa hämmentää myös ulkopuolisia ihmisiä eivätkä he osaa suhtautua siihen luontevasti.

Suru muuttaa aina myös perhedynamiikkaa ja vanhempien suru koskettaa myös lasta. Asioita ja surua ei kuitenkaan pitäisi peittää lapselta, koska lapsi voi silloin tuntea olevansa vanhemmille yhdentekevä. Sisarukset menettävät myös oman kasvunkumppaninsa, leikkiverinsa ja liittolaisensa

ja tärkeää on, että heillekin annetaan mahdollisuus suruun sekä sen läpikäynnissä auttaviin toimintoihin. (Ruishalme & Saaristo 2007, 59.)

3.1 Psyykkinen sokkivaihe

Psyykkinen sokkireaktio laukeaa ihmisen joutuessa järkyttävään tilanteeseen tai hänen kuulleessaan erityisen järkyttävän tiedon. Tämä reaktio on automaattinen, johon yksilöllä ei ole mahdollista tahdolla vaikuttaa ja sokkireaktiolle on ominaista sen tuntuminen epätodelliselta. Sokilla on tarkoitus suojata ihmisen mieltä sellaiselta tiedolta ja kokemukselta, mitä mieli ei kestä. Jos sokkireaktio ei toimi ihmisellä, hänen mielensä hajoaa ja ihminen joutuu psykoottiseen tilaan. Tämä psykoottinen tila on kuitenkin hoidettavissa, ja useimmiten ihminen toipuu siitä. (Eränen ym. 2009, 21.)

Ihminen menee yleensä sokkiin joutuessaan hengenvaaralliseen tilaan tai saadessaan kuulla erityisen järkyttävän uutisen esimerkiksi läheisensä kuolemasta. Sokkivaiheessa ihmisten käytös on hyvin yksilöllistä. On ihmisiä, jotka itkevät tai huutavat, ja toiset taas saattavat lamaantua täysin seuraten vain sivusta tapahtumia ymmärtämättä ollenkaan niiden kulkua. Ihmiset voivat reagoida myös toimimalla hyvin tehokkaasti huolehtien käytännön asioista, jolloin mieli pyrkii suojautumaan tapahtuneelta ja tapahtumien todellisuuden tiedostaminen tulee vähitellen. (Ruishalme & Saaristo 2007, 64.)

Psyykkisessä sokissa Saaren (2012, 42) mukaan ihmisen mieli suojaa yksilöä sellaiselta tiedolta ja kokemukselta, jota se ei ole valmis ottamaan vastaan. Psyykkisessä sokissa ihmisen aivojen kapasiteetista on käytössä tavanomaista suurempi osa. Myös ihmisen aistit vastaanottavat vaikutteita, jotka menevät suoraan aivoihin ilman tavanomaista valikoitumista sekä muokkaantumista, jonka vuoksi syntyneet aistivaikutelmat ovat erittäin voimakkaita, yksityiskohtaisia ja selkeitä. Ne ovat niin voimakkaita, että myöhemmin aivot tuottavat havaintoja, jotka ovat syntyneet sokkitilassa. Ne voivat olla päälletunkevia aistihavaintoja, jotka esiintyvät usein traumaattisten tilanteiden jälkeen.

Psyykkinen sokki tähtää henkiinjäämiseen ja kaikki toiminnot ihmisessä palvelevat tätä tavoitetta. Yksi psyykkiseen sokkiin liittyvä ilmiö on supermuisti, jossa tiukassa tilanteessa yksilö muutaman sekunnin aikana käy läpi koko elämänsä kuin videolta katsottaessa. (Saari 2012, 45.)

Saari (2012, 46.) kuvaa psyykkisen sokin antavan ihmiselle käyttöön kaiken sen kokemuksen ja tiedon, joka hänelle on kertynyt. Tämä on osoitus aivojen ylitehokkaasta toiminnasta sokissa. Hengissä säilymistä ja toimintakyvyn säilyttämistä palvelee myös se, ettei ihmisellä sokissa ole tunteita. Mitä järkyttävämpi tapahtuma yksilöä on kohdannut, sitä varmemmin tunteet puuttuvat häneltä.

Sokkivaiheelle on Saaren (2012, 52) mukaan usein ominaista suuri ristiriita ulkoisen käyttäytymisen, toimintakyvyn sekä pohjalla tai taustalla ole-

van psyykkisen kaaoksen välillä. Josta psyykinen kaaos vähitellen nousee henkilölle pintaan. Sokkivaiheen aikana tulee reagoinnissa tilanteita, jolloin tunteet tulevat välillä voimakkaina pinnalle peittyäkseen sitten jälleen etäisyyteen ja tuntemattomuuteen. Sokkivaiheesta siirtyminen reaktiovaiheeseen tapahtuu vähitellen.

3.2 Reaktiovaihe

Saari (2012, 52–53) muistuttaa reaktiovaiheeseen siirtymisen edellytyksenä on, että yksilö tuntee vaaran ja uhkatilanteen olevan ohitse, jonka lisäksi hänen on myös tunnettava olevansa turvassa. Reaktiovaiheessa tulee tietoisuus tapahtuman olemassa olemisesta ja sen merkityksestä omalle elämälle. Tietoisuus tuo mukanaan tunteet, jonka vuoksi reaktiovaihe on melkoista tunteiden myllerrystä. Suru, epätoivo, tyhjyyden tunne, ahdistuneisuus ja syyllisyyden tunne ovat tyypillisiä reaktiovaiheessa.

Reaktiovaiheessa esiintyy tunteiden vaihtumista, eivätkä tunteet ole johdonmukaisessa linjassa keskenänsä. Silloin ilmenee myös muisti- ja keskittymisvaikeuksia, jolloin ajatukset ovat katkonaisia ja asioiden mieleen painaminen on vaikeaa sekä olo voi myös tuntua levottomalta. Nämä saattavat yltää vielä pitkälle seuraavaan työllistämisen- ja reaktiovaiheeseen. Reaktiovaihe esiintyy myös kehollisesti, joka voi ilmetä vapinana, pahoinvointina tai sydämen tykyttelyä, jotka voivat hämmentää henkilön mieltä, koska hän saattaa jo uskoa tilanteen olleen hallinnassa. Reaktiovaiheiden kestoa ei ole mahdollista määritellä, sillä niiden kestot ovat ihmisillä yksilöllisiä. Reaktiovaiheen tehtävä on avata mieli tapahtuneelle ja tapahtuman merkitykselle asianomaisen yksilön elämässä. (Palosaari 2008, 63–65.)

Elämän merkitys saattaa tuntua katoavan ja suhde itseen ja ympäristöön joutuu koetukselle kuvaavat Ruishalme ja Saaristo (2007, 64–65) kirjasaan. Heidän mukaansa ihmiselle tulee vaihe, jossa tapahtumaa käydään läpi puhumalla, muistelemalla ja ehkä myös kirjoittamalla tai musiikin avulla. Tapahtumia tulee kerrattua yhä uudelleen ja uudelleen. Puhumalla tapahtuneesta ihminen sopeutuu vähitellen muutokseen. Tunteiden pukeminen sanoiksi ja tapahtuneen tarkka kuvailu sekä pohtiminen saattavat myös edistää toipumista.

Kriisiin liittyy aina surua ja luopumista entisestä, kunnes vähitellen elämästä on mahdollisuus taas löytää myönteisiä asioita, joita ei ole pitkään aikaan pystynyt kokemaan. Kriisin aiheuttaman menetyksen jälkeen on tulevaisuus rakennettava uudelleen sen pohjalta mitä on tapahtunut, vaikka elämä on peruuttamattomasti muuttunut, ei se estä saamasta vähitellen elämästä uutta otetta. Usko omaan itseensä palautuu ja uskallus elää vahvistuu ja voimat palautuvat. Ihmisen selviytymiskeinot muokkautuvat hänen elämänkokemuksensa ja persoonallisuutensa mukaan ja jokaisella on omat keinonsa selviytyä vaikeista elämässä tapahtuvista asioista. (Ruishalme & Saaristo 2007, 66.)

3.3 Työstämis- ja käsittelyvaihe

Työllistämisen- ja käsittelyvaihe antaa mahdollisuuden pelkojen ja mahdollisten traumojen lävitse käymiseen, jolloin se voi yllättää myös yksinäisyydellään. Sillä muut voivat olla jo unohtaneet tapahtuman, eivätkä enää mieti sitä. Tässä vaiheessa on olennaista oikea luopuminen, jolloin se vapauttaa yksilön voimavaroja taisteluun jaksamisesta. Suru on erityisen arvokas tunne väistämättömän luopumisen yhteydessä, joten se kannattaa kohdata voimavarojen mukaan. Suru ehkäisee masennusta, mutta silläkin on oltava alku ja loppu. se voi kuitenkin kestää vuosia ja väistyä vähitellen. Menetetty henkilö voi näin tulla osaksi ihmisen sisäistä elämää ja suhde jatkuu tällä tavalla kuitenkin olemalla koko elämä. (Palosaari 2008, 65–66.)

Surutyön etenemisen myötä myös ihmisen unet muuttavat muotoaan ja sureva voi nähdä unia hyvästien jättämisestä. Usein jäähyväisiin liittyy ruumiillinen kontakti ja tunteelliset hyvästit sekä saattaa ilmetä myös hajuaistimuksia. Nämä jäähyväisunet auttavat surutyössä ja saattavat ilmetä surun eri vaiheissa. (Poijula 2002, 106.)

Palosaari (2008, 107–108) kirjassaan muistuttaa, vaikka pahin tuska onkin laantunut, on toipuminen yhä käynnissä, eikä elämä ole palautunut vielä uomiinsa. Tämä saattaa olla hiljaista työstämistä ja yhteiskunnan eri palvelujärjestelmien tukia on laaja valikoima olemassa, jos ulkopuoliselle tuella ilmenee tarvetta. Ryhmämuotoisia tukia ovat esimerkiksi seurakuntien tarjoamat sururyhmät, jotka tarjoavat vertaistukea. Sururyhmissä ongelmaksi saattaa kuitenkin muodostua se, että menetykset ja kokemukset ovat yksilökohtaisia ja yhteen ryhmään voi sattua hyvinkin erilaisia kohtaloita, jonka vuoksi vertaisuuden aste jää näin vähäiseksi.

3.4 Uudelleen orientoitumisen vaihe

Traumaattiset tilanteet aiheuttavat ihmisen elämään suuria pysyviä muutoksia. Saari (2012, 67) muistuttaa, että tapahtuman hyväksyminen on edellytys sille, että on mahdollista aloittaa sopeutuminen tapahtuman tuottamiin muutoksiin. Surun sekä luopumisen kautta ihminen vähitellen antaa tilaa elämälleen ja kiinnostus siitä lisääntyy. Luopuminen tapahtuu usein konkreettisten tekojen avulla.

Uudelleen suuntautumisen vaiheessa iällä on suuri merkitys ja lasten sekä nuorten on todettu selkeästi nopeammin pystyvän suuntaamaan katseensa kohti tulevaisuutta. Vanhemmilla henkilöillä tulevaisuuteen suuntautuminen tapahtuu huomattavasti hitaammin. Äkillisen kriisin jälkeen uudelleen suuntautumisen vaiheesta ei kannata puhua lainkaan surevan kanssa, koska äkillinen järkyttävä kokemus on aiheuttanut tulevaisuuden näkymien täydellisen häviämisen ja uudelleen suuntautuminen voi tapahtua vasta vuosien päästä. Näin puhuminen asiasta saattaa vain masentaa surevaa henkilöä, joten asian tulisi olla auttajien tiedossa. (Eränen ym. 2009, 48–49.)

Saari (2012, 67–68) kuvaa, että uudelleen orientoimisen vaihe, tuntuu trauman jälkeen käsittelyprosessin alkuvaiheessa niin saavuttamattomalta ja etäiseltä, ettei sitä kannata ottaa edes puheeksi. Se muuttuukin vasta ajankohtaiseksi työstämis- ja käsittelyvaiheen ollessa loppupuolella. Myös tässä ihmisillä on yksilöllisiä eroja, mutta prosessi on kuitenkin sillä lailla säännönmukainen, että se on mahdollista tunnistaa. Toivottu lopputulos olisi, että traumaattisesta kokemuksesta tulee levollinen ja tietoinen osa omaa itseä. Tapahtumaa voi ajatella tai olla ajattelematta, eikä se ole enää jatkuvasti mielessä sekä täytää koko mielen sisältöä. Tapahtumaa tulee voida ajatella ilman suurta tuskan ja ahdistuksen tunnetta, ja tavoitteena on, että kokemus ei ole torjuttu tai kielletty vaan läpityöstetty.

4 LAPSEN SURU

Lapsen surressa varmasti jokaisella aikuisella tulee halu lohduttaa ja auttaa lasta. Kuitenkin myös aikuinen saattaa tuntea olevansa avuton lapsen surun edessä, eikä tunne keinoja miten tukisi häntä. Lapsen suru saattaa liittyä läheisen kuolemaan, joka voi myös aikuiselle itselleen nostaa voimakkaita tunteita pintaan. Silloin on hyvä olla tietoa, kuinka lasta voi tukea ja auttaa näin suuntaamaan ajatukset vähitellen eteenpäin.

Kymmenvuotias lapsi ymmärtää jo hyvin kuoleman peruuttamattomuuden ja hän ymmärtää miten pitkäaikaisia vaikutuksia läheisen kuolemalla on hänen elämäänsä. Hän ymmärtää, ettei kuollut läheinen ihminen pääse viettämään hänen kanssaan tulevana vuosina tärkeitä hetkiä ja tapahtumia. Lapsia saattaa myös hämmentyä omista tunnetiloistaan, jotka voivat vaihdella hyvin paljon jopa lyhyen ajan sisällä. (Uittomäki, Mynttinen & Lai-mio 2011, 19.)

Surutyö edellyttää traumatyön läpikäymistä. Läpikäymisellä tarkoitetaan traumaattisten yksityiskohtien ymmärtämistä ja näkemistä niiden todellisessa valossa. Surutyötä läpikäyvälle lapselle traumaattisen tilanteen ja menetyksen tuntuessa jo todelliselta alkaa suruun liittyvä trauma olla tiedostettu. Lapsella surutyö on tunteiden ja järjen sopeutumista uuteen tilanteeseen hänen työstäessään menetystä ja siihen liittyviä ajatuksia. (Niku & Sarinto 2004, 9.)

4.1 Suru ja tunteet

Suru on luonnollinen sekä normaali tapa reagoida johonkin menetykseen ja näin esimerkiksi läheisen kuoleman aiheuttamassa surussa lapsi käy läpi erittäin monenlaisia tunteita ja olotiloja. Lapselle annettu apu ja tuki suremisessa ovat Suomessa satunnaista eikä yhtenäistä toimintamallia ole olemassa, vaikka asiaa on pohdittu jo vuosia. (Erkkilä, Holmberg, Niemelä & Ylönen 2005, 12–13.)

Sureminen on normaalia sekä se on yksi tavallisimmista tunteista, joka liittyy läheisen menettämiseen muistuttavat Niku ja Sarinto (2004, 9–10). Heidän mukaansa lapsen suru saattaa olla hyvinkin syvää, intensiivistä sekä pitkäkestoista ja näin suru vaikuttaa myös melkoisesti lapsen myöhemmän elämään. Surun yksi tärkeä tehtävä on mielikuvan rakentaminen kuolleesta henkilöstä ja sen säilyttäminen omassa muistissa. Kaikki tunteet ovat surussa yhtä oikeita ja vain henkilö itse voi tietää miltä hänestä tuntuu. Tunteet voivat lapsella aaltoilla ja toisina päivinä ne saattavat ryöpsähdellä ja näkyä erilaisena käyttäytymisenä ulkopuolisille ihmisille.

Kerrottaessa lapselle kuolemasta on aikuisen kiinnitettävä erityistä huomiota puheeseensa, ettei puhe ole liian vaikeasti ymmärrettävää tai ympäripyöreää, koska se saattaisi hämmentää lasta vain entisestään. Lapsi tarvitsee rehellisiä ja selkeitä vastauksia läheisen ihmisen kuolemasta sekä kuolema-käsitteen määrittelemisestä. Aikuisen pitääkin miettiä tarkoin asian esittelytapa, jotta vältetään sijaistraumatisoitumiselta. Tämän vuoksi tiedon pitää olla asiallista ja lapsen ikätason huomioivaa. Lapselle tulee vastata hänen kysymyksiinsä maltillisesti ja palata keskusteluun lapsen niin halutessa. (Niku & Sarinto 2004, 10–11.)

Lapselle ystävyys on tärkeä asia, eikä surevan lapsen ystäviä aina huomioida tarpeeksi, joka voi osaltaan johtaa siihen, että lapsen surureaktiot saattavat ilmetä eristäytymisenä toteavat Niku & Sarinto (2004, 15). Heidän mukaansa ystävän kuoleman jälkeisistä tunteista viha ja epätodellisuuden tunteet ovat tavallisia sekä saattavat kohdistua lähellä oleviin muihin ihmisiin. Voi myös olla, että lapsi reagoi ystävän kuolemaan sulkeutumalla ja vetäytymällä omiin oloihinsa. Ystävän kuolema tuo lapselle myös tietoisuuden omasta kuolevaisuudestaan, joka voi tilanteessa lisätä lapsen haavoittavuutta ja suojattomuuden tunnetta sekä saa lapsen pohtimaan oman elämänsä tarkoitusta.

Teoksessaan Poijula (2002, 77) tuo esille, kuinka surutyössä, muistikuvat menetetyistä läheisistä tulevat surevan mieleen lohdullisina ja hän etsii lohduttavia muistoja kuolleesta läheisestä. Surutyö on tunteiden ja järjen sopeutumista menetykseen kohtaamalla menetys ja menetystapahtuma sekä maailma sellaisena, kun se on ilman kuollutta ihmistä. Surutyö vaatii aikaa, taukoja sekä voimia ja se on raskainta mitä ihminen voi joutua kokemaan.

4.2 Lapsen sureminen

Lapselle vaikein menetys on vanhemman kuolema, koska hänen elämältä häviää silloin pohja pois, koska henkilö kuka aina lohdutti lasta, on poissa kuvaa Poijula (2007, 180–181) kirjassaan. Hänen mukaansa myös sisarusilla on tärkeä merkitys toistensa elämässä ja siksi sisikon tai veljen kuolema voi olla traumaattinen ja menetyksen vaikutus kestää koko lapsen elämän ajan. Vanhempien tulee huomioida, ettei sisaruksen kuolema vaikuta samalla lailla perheen kaikkiin lapsiin, vaan lapset reagoivat siihen omalla yksilöllisellä tavallaan. Lapsen reagointiin vaikuttavat hänen ikän-

sä, sukupuolensa, terveydentilansa, temperamenttinsa, selviytymistyyliinsä sekä se, millainen suhde hänellä oli menetettyyn sisarukseen. Jos perheessä on läheiset välit ja tunteita ja ajatuksia voi ilmaista vapaasti, helpottaa se lapsen selviytymistä

Läheisen menettämisen jälkeen lapsi on hämmentynyt uudesta tilanteesta sekä menetystä seuranneista tapahtumista ja poikkeuksetta tarvitsee aikuisen tukea, läheisyyttä ja hellyyttä. Tuen saaminen ja tunteiden käsittely on välttämätöntä, jotta lapsella on mahdollisuus rakentaa itselleen täysipainoinen elämä. Menetys on lapselle niin suuri elämänmuutos, että lisästressiä aiheuttavia tilanteita tulee silloin välttää mahdollisuuksien mukaan. (Niku & Sarinto 2004, 19.)

Sisaruksen menettäneet lapset saattavat kokea myös kehollisia oireita, kuten päänsärkyä, vatsakipua, unettomuutta, masennusoireilua tai itsetunnon heikkenemistä. Vanhemmat muuttuvat sisaruksen kuoltua sureviksi vanhemmiksi ja sisaruksen poissaoloon tottuminen vie koko perheeltä pitkän ajan, vaikka lapsen maailma on muuttunut, hän tarvitsee myös iloa sillä jatkuva sureminen ei sovi lapsen luontoon. Surulla on aikansa ja samoin myös ilolla. Tärkeintä on, että lapsella on aikuinen, johon hän voi surustaan turvautua, luottaa ja kuka lohduttaa häntä. (Poijula 2007, 110–111.)

Pojjula (2007, 111) muistuttaa myös, että aikuisen on huomioitava seikka, että lapsen surullisuus on kestoltaan lyhyempää aikuiseen verrattuna, eivätkä lapset tavallisesti ole yhtäjaksoisesti surullisia pitkiä ajanjaksoja. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei lapsi kaipaisi kuollutta läheistään tai ajattelisi häntä pitkiä ajanjaksoja yhtämittaisesti. Lapsen tunteitten lyhytkestoisuus voi myös harhauttaa aikuisen luulemaan lapsen selviytyneen jo surustaan, jolloin jää huomioimatta kuinka paljon ja voimakkaasti lapsi todellisuudessa reagoi suruun.

Aikuisen tehtävä on rohkaista lasta puhumaan surusta ja lohduttaa häntä silloin, kun on vaikeaa Poijula (2007, 121) toteaa kirjassaan. Hän korostaa lapsi tarvitsevan myös kokemuksen, että lähellä on ihminen, joka keskustele hänen surustaan ja kuuntelee mitä ajatuksia hänellä on. Puhuminen tulisi lähteä aina lapsen omasta halusta, jos lasta kielletään puhumasta rakkaan ihmisen menettämisestä, kielletään silloin samalla suhteen merkittävyys lapselle ja siten lisätään lapsen kärsimystä. Aikuiset ovat lapselle malleja ja esimerkkejä surusta selviytymisessä, joten heidän tulee puhua rehellisesti, huomioiden kuitenkin lapsen kestävyys. Aikuinen voi myös rehellisesti vastata lapselle, että ei tiedä, jollei hän osaa vastata lapsen esittämiin kysymyksiin. Sanoja kannattaa kuitenkin käyttää säästeliäästi ja välttää käyttämästä puheessaan kielikuvia, joita lapsen on vaikea ymmärtää.

Lapsen kotona saattaa vallita avoimuus ja läheisyys heti kuolemantapauksen jälkeen, mutta silti vanhemmat saattavat asteittain käydä yhä sulkeutuneemmaksi surevaa lasta kohtaan. Lapsi aistii erittäin tarkoin vanhempiensa hyvin- sekä pahoinvoinnin ja koettavat etsiä keinoja auttaa heitä. Tällaisena keinona lapsella voi toimia esimerkiksi kiltti käytös, jolla on tar-

koitus suojella vanhempia, että heidän olisi helpompi hallita tilanne. (Dyregrov & Randalen 1997, 15.)

4.3 Surevan lapsen oireita

Kymmenvuotiaalla lapsella suru voi ilmetä puhumattomuutena, vuorovai-
kutuskyvyn vähäisyytenä ja huomattavana alakuloisuutena. Suru voi ilme-
tä tässä iässä lapsella myös täysin päinvastaisena käyttäytymisenä, joka
purkautuu hallitsemattomana aggressiivisuutena. Aggression takana on
hämmennys ja tunteiden ristiriita, joka näin purkautuu ja voi heijastua ai-
heuttaen koulunkäynnissä ongelmallisia tilanteita. (Erkkilä ym. 2005, 22–
23.)

Surevan lapsen oireita sokkivaiheen jälkeen ovat itku, suru, viha ja syylli-
syydentunteet kuvaa Poijula (2007, 113). Hänen mukaansa yli viisivuoti-
aalla lapsella suru ilmenee usein myös hänen toiminnallisuutensa lisää-
ntymisenä. Surureaktioita lapsella ovat ahdistus, univaikeudet, surullisuus,
alakuloisuus, ikävä sekä kaipaus tai sitten lapsi voi reagoida aivan päin-
vastaisella tavalla, jolloin reagointi näkyy hänen käyttäytymisessään viha-
na, huomiota herättävänä käytöksenä tai eristäytymisenä.

Dyregrov (1993, 20) mukaan jotkut lapset ovat äkillisten kuolemantapauk-
sien jälkeisinä päivinä hyvin pelokkaita, joka johtuu enemmänkin itse
traumasta kuin menetyksestä. Lapset ovat silloin korostetun valmistautu-
neita kohtaamaan vaaratilanteita ja ovat silloin erityisen varuillaan, että jo-
tain uutta tapahtuu. He saattavat säpsähtää äkillisiä ääniä, näkökuvia tai
ympäristössä tapahtuvia muutoksia. Lapselle jatkuva varuillaan oleminen
voi aiheuttaa ajan mittaan päänsärkyä ja lihaskipuja sekä vaikuttaa lähes
poikkeuksetta lapsen keskittymiskykyyn ja muistiin.

Sureva lapsi voi käyttäytyä todella hyvin pyrkien luomaan iloisempaa il-
mapiiriä kotiin ja ympäristöönsä, mutta näin käyttäytyvää lasta ei saa jät-
tää tuen ulkopuolelle muistuttaa Uittomäki ym. (2011, 8–9) kirjassaan, sil-
lä vaarana on hänen yrittävän vain suojella omalla käytöksellään läheisiä
ihmisiä surulta ja hänen omat tunteensa jäävät silloin kokonaan käsittele-
mättä. Monesti lapset jäävät yksin oman surunsa mieleen nostaneiden tun-
teidensa kanssa, koska aikuiset eivät ymmärrä kuinka kovasti menetys
vaikuttaa heihin.

Voimakkaissa ja kriittisissä tilanteissa muistot saattavat syöpyä lapseen
muistiin erittäin lujasti kuvaa kirjassaan Dyregrov (1993, 20) tämän lisäksi
muistot tallentuvat eri tavalla kuin normaalisti on tapana. Hän muistuttaa,
että tässä uudessa tietoisuuden tilassa lapsen havainnot tehdään, käsitel-
lään sekä tallennetaan eri tavalla ja aisteihin liittyvät vaikutelmat synny-
tävät voimakkaita muistijälkiä.

Kuolemaan johtanut onnettomuus saattaa myöhemmin ilmetä kipeinä
muistikuvina sekä muistoina, myöhemmin mielikuvituksissa luodut muis-
tot voivat palautua tuskallisina kokemuksina. Näin saattaa käydä, kun ta-
pahtumasta suoraan tai epäsuoraan muistuttavat asiat saavat muistot lap-

sella heräämään. Ne voivat olla voimakkaimmillaan illalla aiheuttaen lapselle nukahtamisvaikeuksia, mutta saattavat aiheuttaa myös painajaisunia. Surevien lasten univaikeudet useimmiten näyttäytyvät nukahtamisvaikeuksina ja äkillisinä heräämisinä yöllä. Lapselle ei koskaan saisi kertoa, että kuollut läheinen nukkuu, sillä tämä voi aiheuttaa lapselle pelkoa nukahtamista kohtaan ja hän voi myös alkaa pitämään silmällä vanhempiansa nukkumista. (Dyregrov 1993, 21.)

Lapset saattavat myös etsiä läheisyyttä jäljittelemällä kuolleen läheisen käyttäytymistä ja omaksumalla hänen roolinsa. Tällä samaistumisella heidän on mahdollista rakentaa tunteiden silta, jolla he lieventävät menetyksen kipeyttä. Tämä voi myös osoittautua mutkikkaaksi silloin, kun lapsi yrittää jäljitellä menestyneen veljen tai sisaren roolia. Osa lapsista tiedostaa jäljittelevänsä sisarusta, mutta toiset toimivat täysin tiedostamatta. Surevalle lapselle hyvin tavallisia reaktioita ovat raivoaminen ja uhkaileva käytös ja erityisesti poikien saattaa olla vaikea ilmaista ja tunnustaa omia surureaktioitaan samalla tavalla kuin tyttöjen. Usein lapset purkavat suruaan ja masennustaan aktiivisesti ja tällaista uhkailevaa käytöstä voidaan tulkita myös lapsen yrityksenä pitää surulliset ajatukset loitolla. (Dyregrov 1993, 23–24.)

4.4 Sureva lapsi koulussa

Kuoleman kohdatessa lapsen voi yhtä hyvin aikuiset kotona kuin koulusakin syyllistyä lapsen tarpeiden sivuuttamiseen tai huomiotta jättämiseen tuovat Dyregrov ja Raundalen (1997, 14) kirjassaan esille. Heidän mukaansa myös monille aikuisille lapsen ajatukset ja tunteet kuolemantapauksista ovat vieraita, sekä se miten pitkään lapset ajattelevat vainajaa tai kuinka monia kysymyksiä he voivat kätkeä sisäänsä kertomatta niistä kenellekään. Lapset voivat myös kokea, etteivät ihmiset, joita he kohtaavat kodin ulkopuolella, näe heitä.

Sureville lapsille saattaa koulussa tulla suuriakin keskittymisongelmia, jolloin heille sanotut huomautukset tai lisätehtävät vain pahentavat ongelmia. Näin voi käydä, jos koulussa ole ymmärretty, lapsen vaikeuksien johtuvan menetyksestä. Tällaista ei välttämättä tapahdu välittömästi kuolemantapausten jälkeen vaan vasta myöhemmin, kun keskittymisvaikeuksien ja kuolemantapausten välistä yhteyttä ei enää osata ympäristössä huomioida. Syynä tähän ei ole opettajien pahantahtoisuus, opettajat mahdollisesti eivät vain tunne kyllin hyvin lasten surureaktioita. Opettajien saatua tietoa lapsen surureaktioista he useimmiten osoittavat suurta ymmärrystä lasta kohtaan. On ollut myös havaittavissa, että opettajat monien muiden tavoin koettavat työntää syrjään ja torjua traumaattiset tapahtumat lasten elämästä, jotta voisivat siten suojella heitä. (Dyregrov ja Raundalen 1997, 14–15.)

Tunne-elämän vaikeudet, hankaluudet sekä vahvuudet ja voimavarat näkyvät selvimmin aina läheisten ihmisten läsnä ollessa, jonka vuoksi lapsi voi olla täysin erilaisilla käyttäytyvä kotona kuin koulussa, jossa on samankäisiä lapsia. Tämä saattaa hämmentää vanhempia kotona, koska opetta-

jan kommentit lapsesta voivat tuntua vierailta. Koulussa vertaisryhmän paine on suurin kolmannelle kuudenteen luokkaan ja se vaikuttaa näin myös lapsen käyttäytymiseen, koska silloin lapsilla yhdenmukaisuuden tarve on erityisen korostunutta. (Uittomäki ym. 2011, 119.)

Koulussa aikuisilta edellytetään erityistä hienotunteisuutta, jos luokassa on sureva lapsi muistuttaa Uittomäki ym. (2011, 119). Heidän mukaansa asiasta puhuminen saattaa olla haasteellista, mutta siitä ei kuitenkaan pitäisi tulla salaisuutta tai tabua, jonka esille ottaminen vain vaikeutuu ajan myötä. Asia tulisi ottaa puheeksi lapsen tai huoltajan toivomalla tavalla, jonka avulla arjesta voi tulla menetyksen kokeneelle lapselle terapeutin asia. Koulussa lapsella on myös mahdollisuus olla rauhassa oman tunne-elämänsä hyökkäyksiltä päivien ollessa tutun rutiinin mukaisia, eivätkä muut jatkuvasti kysele menetyksestä.

Kuolemantapauksen käsittelyyn koulussa Dyregrov ja Raundalen (1997, 79) mukaan vaikuttaa ratkaisevasti se kuinka asiaan on valmistauduttu. Ennalta valmistautuminen henkisesti ja suunnitellusti kuolemantapausta varten auttaa selviytymistä tilanteista huomattavasti helpommin, kuin asenteella, katsotaan kuinka käy. Siihen, kuinka asiaa koulussa käsitellään, riippuu paljon siitä kuka on kuollut.

Koulun tehtävä on edustaa lapsen arkipäivässä jatkuvuutta sekä turvallisuutta, jotka ovat kriisitilanteissa tärkeitä asioita. Jos oppilaan perheessä on sattunut kuolemantapausta, saattaa ensimmäinen kouluun paluu päivä olla lapselle hyvin vaikea. Koululta tuleekin olla sitä ennen yhteydessä lapsen kotiin ja ilmaista olevansa valmis tukemaan lasta kaikin tavoin. Lapsen olisi hyvä keskustella oman opettajansa kanssa kahden kesken ennen valmistautumista kohtaamaan luokkakaverinsa. Lapsi voi käyttää opettajaa välittäjänä kertomaan muille oppilaille, kuinka hän toivoo itseensä suhtaututtavan. (Dyregrov & Raundalen (1997, 80.)

4.5 Leikin merkitys tunteiden käsittelylle

Dyregrov (1993, 70) muistuttaa, etteivät lapset käytä leikkiä hyväkseen, vaan selviytyttyään jostain tilanteesta se on heille osa tapahtumien kohtaamista. Leikki on lapselle eräänlainen vapaakaupunki, jossa hänellä on mahdollisuus ottaa esille järkyttävien kokemusten osia ja liittää ne sitten takaisin yhteen. Leikissä lapsella on mahdollisuus käsitellä menetystään ja vähentää jännitystä antamalla tapaukselle onnellisen lopun.

Aikuisen ei tarvitse puuttua lapsen leikkiin, jollei leikki muutu pakonomaiseksi leikiksi, joka herättää huolen aikuisessa. Aikuisen pitää hyväksyä, että lapsi leikeissään luo sellaiset olosuhteet, jotta hänellä on mahdollista käsitellä kuolemaa leikin avulla. Leikki tuo lapselle yhtenäisyyttä sekä järjestystä hänen hämmentyneisiin ja kaoottisiin ajatuksiin luoden ne yhteen leikin avulla aivan, kuin palapelin palaset rakennettaisiin kokonaiseksi kuvaksi. (Dyregrov 1993, 71.)

Lapsi oppii tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteitaan ympäröiviltä aikuisilta sisäistäen ne leikkinsä yhteyteen, osaksi omaa emotionaalista toimintamalliaan. Leikin kautta lapsi testaa erilaisia tunteitaan peilaten niitä siihen kuinka muut ne näkevät. Leikki tarjoaa lapselle myös helpomman sekä vähemmän uhkaavan tien lähestyä vaikeita kokemuksia silloin, kun keskustelevala väylä tuntuu liian vaikealta. Lapsi leikkii tiedostamattaan niitä asioita ja tapahtumia, jotka vaativat sisäistä käsittelyä tai tunteita, jotka myllertävät hänen sisällään. Leikki voi lapsella muuttaa muotoaan saman päivän sisällä aivan laidasta laitaan ja leikin kautta hänellä on mahdollisuus saada kosketus omiin tunteisiinsa sekä ymmärrystä siihen miltä toisesta tuntuu. (Erkkilä ym. 2005, 69.)

Kun lapsi on kokenut jotain erittäin traumaattista, toimii leikki lapsella silloin erityisesti tunteiden, käsittelemättömien sekä käsiteltyjen kokemusten näyttämönä, jota lapsi tarvitsee kipeämmin kuin koskaan aiemmin. Välitörmästä traumaattisen kokemuksen jälkeen saattaa leikki olla ainoa keino, jossa lapsi uskaltautuu kohtaamaan tapahtumaan liittyvät tunteet kuten vihan, kauhun, syyllisyyden ja pelon. (Erkkilä ym. 2005, 69.)

4.5.1 Leikki opettaa näyttämään tunteita

Leikki on lapselle luonnollinen toimintatapa riippumatta siitä missä ympäristössä hän kulloinkin on, toteavat Niku ja Sarinto (2004, 60). Heidän mukaansa leikki on lapselle tapa elää, toimia, harjoitella ja oppia. Lapsella leikki myös kehittää hänen fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia tarpeitansa. Lapsi on yhteydessä toisiin lapsiin ja pääsee toteuttamaan itseään, kun hän leikkii. Se toimii lapselle usein arkipäivän terapiana ja helpottaa hänen olotilaansa. Leikin avulla lapsen on mahdollista työstää monia asioita, kuten kuolemaa, surua sekä etsiä uusi paikka menettämälleen henkilölle. Lapsella on leikkiessä mahdollisuus työstää tunteitaan ja tapahtumia turvallisessa ympäristössä saamalla tapahtumiin samalla sopivan turvavälin. Leikki kehittää myös lapsen empatiakykyä ja samalla hän oppii ymmärtämään miltä toisesta tuntuu, kun hän esimerkiksi menettää läheisen ihmisen.

Erkkilä ym. (2005, 70) tuovat esille, että lapsi oppii leikin kautta kohtaamaan tunteita ja kohtaamaan nautinnon ja huumorin merkityksen elämässä. Kun lapsi on kokenut jotain hyvin traumaattista, hän käyttää silloin huumorimeleessä leikkiä apunaan käsitellessään kokemuksia ja niihin liittyviä tunteitaan. Lapsi saattaa silloin esimerkiksi hassutella ja olla huumoristinen etäännyttääkseen vaikean asian kauemmaksi. Tämä voi aikuisesta tuntua epäsopivalta käytökseltä, mutta lapselle pilailu ja huumorinkäyttö ovat hänelle merkittävä keino selviytymisessä. Kun lapsi on kokenut sellaista, joka on tuottanut hänelle suurta tuskaa, on hänen helpompi kohdata se huumorin suoman suojamuurin takaa. Lapsi saattaa esimerkiksi leikkiä spontaaneja roolileikkejä, joissa on huumori selkeästi esillä, vaikka kyseessä onkin vakava asia.

Vertaisryhmät menetyksen kokeneille lapsille ovat tärkeitä juuri niiden tuoman hauskanpitoon liittyvän mielihyvän takia, joka syntyy yhdessä-olosta uusien ystävien kanssa sekä yhteenkuuluvuuden tunteesta. Vertaisryhmissä käsitellään traumaattisia kokemuksia ja kipeitä asioita yhdessä, mutta ryhmätoiminnan tuoma yhteenkuuluvuus tuo myös hyvää tunnetta lapselle. (Erkkilä ym. 2005, 71.)

4.5.2 Surevan lapsen leikki

Surevan lapsen leikkiin Erkkilän ym.(2005, 73) mielestä on kirjoitettu lapsen surun sanat. Heidän mukaansa suremisessa lapsi suree tai kaipaa menetystään aktiivisesti on myös leikki nyt aktiivista. Leikissä on yhä esillä voimakkaasti traumaattinen tapahtuma, mutta nyt lapsi antaa tapahtumalle tai henkilöille uusia rooleja ja muuttaa leikkiä sekä vaihtaa omaa rooliaan. Leikin sisältö alkaa muuttaa suuntaansa käyden läpi erilaisia ratkaisuja sekä suuntautuu loppuvaiheessaan jo kohden ymmärtämistä ja tulevaisuuden toiveita.

On myös lapsia, joilla aktiivinen suru näkyy vain leikeissä, askartelutöissä ja piirustuksissa. Myös aikuiselle voi olla haastavaa tunnistaa lapsen tarve käsitellä suruaan, koska surun työstämisen vaihe voi tulla ajankohtaiseksi hyvin pitkän ajan kuluttua traumaattisesta tapahtumasta. Lapselle on merkityksellistä kohdata trauma leikkiolosuhteissa, jossa hänellä on mahdollisuus keskeyttää se heti niin halutessaan. (Erkkilän ym. 2005, 73.)

Kouluikäinen ymmärtää jo kuoleman lopullisuuden ja hän saattaa kuitenkin peitellä sitä kaveripiirissä ja koulussa. Lapsen ymmärryksen lisääntyminen lisää myös hänen pelkojaan ja hän ymmärtää ihmisen voivan kuolla hyvin nuorena. Lapsen iän lisääntyessä hän käyttää leikkissään mieluummin todellisuutta myötäileviä hahmoja leikkiessään ja tekee mielellään erilaisia harjoitustehtäviä myös silloin, kun ne käsittelevät menetyskokemusta. (Erkkilä ym. 2005, 86.)

On olemassa erilaisia eheyttäviä leikkejä ja tehtäviä missä on mahdollista lapsen kanssa käydä läpi menetystapahtumaa. Esimerkiksi lapsen kanssa voi tehdä salaisuuksien laatikon, johon lapsella on mahdollista sujauttaa salaisimmat tunteensa ja ajatuksensa, jolloin erityisinä hetkinä voi rohkaista lasta jakamaan yksi näistä salaisuuksista. Lapselle voi antaa myös suuren vihon, johon voi milloin vain piirtää tai kirjoittaa asioita, joita hän ei halua sanoa ääneen tai päinvastoin hän haluaa ottaa esille. Lapsen kanssa voi myös tehdä tarinan menetystä henkilöstä, johon kirjoitetaan omin sanoin muistotarinaa menetetystä henkilöstä ja liimata valokuvia siihen oheen. Toiveiden tähdenlennot on tulevaisuuteen ohjaava piirustus, jossa lapsi piirtää yötaivaan ja sinne tähdenlentoja kirjoittaen niihin omia ajatuksiaan mitä hän toivoo tulevaisuudeltaan. (Erkkilä 2005, 86–87.)

4.6 Vuorovaikutuksen merkitys

Soisalon (2011, 134–135) mukaan työntekijän ja lapsen työskentely toistensa kanssa perustuu vuorovaikutukseen, jonka avulla on mahdollista tukea lasta selventämään omia ajatuksiaan, tunteitaan ja käyttäytymistään. Vuorovaikutuksessa on mahdollista auttaa lasta selventämään ja tarkentamaan ajatuksiaan. Vuorovaikutuksessa viestien välittäminen tapahtuu usealla eri tavalla, kuten kokemalla, tuntemalla, kuuntelemalla, näkemällä ja puhumalla. Kehonkieli on lähes yhtä tärkeää kuin puhuttu kieli ihmisten välillä käytävässä keskustelussa. Viestien vastaanottaminen vaatii herkkyyttä, avoimuutta sekä halua ymmärtää, kuunnella ja olla läsnä, jonka vuoksi aito kuunteleminen on koko auttamisprosessin alku ja juuri.

Silvola (2007, 114–115) korostaa, ettei ole mahdollista ennalta tietää kennellä toimintakyky säilyy myös silloin, kun on mentävä yksin järkyttyneiden ja kyselevien oppilaiden eteen kertomaan asiasta mitä ei ole itsekään ehtinyt vielä käsittelemään. Tähän kohtaamiseen ei ole mahdollista varautua etukäteen, mutta toimintamallin olemassa olominen helpottaa tilannetta. Toimintamallia on mahdollista muokata ja soveltaa omaan persoonaansa sopivaksi apuvälineeksi, joka on välittömästi käytettävissä. On tärkeää antaa aikaa yhteiselle puhumiselle, jossa kaikilla on mahdollisuus avoimesti tuoda esille omat henkilökohtaiset tuntemukset ja pelot, joita tilanne on tuonut mukanaan.

5 KOULUN TUKI LAPSELLE JA HÄNEN PERHEELLEEN

Koulu on lapselle tuttu ja turvallinen toimintaympäristö tuttuine aikuisineen hänen normaalissa arjen työskentelyssä. Tämän vuoksi lapsi on useimmiten tottunut myös luottamaan siellä työskenteleviin aikuisiin ja opettajiin. Lapsilla ja aikuisilla koulussa on useimmiten kehittynyt hyvä vuorovaikutuksellinen suhde, jonka vuoksi on mahdollisuus käsitellä rakentavasti yhdessä myös vaikeita asioita tarpeen niin vaatiessa.

Kriisitilanteita varten kouluilla on valmiiksi suunniteltu toimintamalli ja työnjako, joka otetaan käyttöön tarvittaessa. Kriisitilanteiden toimintamalli saattaa eri kouluilla olla erilainen, jonka vuoksi uudet työyhteisöön tulevat työntekijät tulisi aina perehdyttää koulun omiin käytänteisiin. Kriisityön toimintamallin avulla kouluissa on mahdollista äkillisen kriisin kohdatessa lapsen, antaa hänelle erityistä tukea välittömästi. Koulussa toimiva oppilashuolto koskee koko koulun omaa laajaa ammatillista tukiverkostoa, mutta tarvittaessa otetaan yhteyttä ulkopuolisiin verkostoihin ja toimitaan yhteistyössä heidän kanssaan.

5.1 Koulun kriisityö oppilaiden tukena

Eränen ym.(2012, 81) toteavat kriisityön koulussa käynnistyvän välittömästi, kun tieto järkyttävästä tapahtumasta tavoittaa sen. Kriisityön tulisi

alkaa aina opettajista, että he ehtisivät käsittelemään omat ajatukset, tunteet sekä kokemuksensa ja olisivat sen jälkeen kykeneviä tukemaan oppilasta.

Kouluissa on lakisääteisesti oltava varauduttu kriisitilanteisiin ja henkilökunnan on oltava koulutettua toimimaan hätätilanteissa. Tämä kuuluu myös yhdeksi osaksi koulun turvallisuuskulttuuria. Koulun turvallisuuden organisoimisesta ja kehittämisestä kouluissa vastaa turvallisuusvastaava sekä rehtori. Kuitenkin vastuu turvallisuustyöstä on jokaisella työyhteisön henkilöllä itsellään, koska turvallisuus koostuu useista eri asioista, jotka sitten muodostavat katkeamattoman ketjun ja kaikkien on toimittava siinä ketjussa yhtä vahvana lenkkinä, jotta ketjun vahvuus säilyy. (Wäittäinen & Ripatti 2011, 5.)

Kriisiryhmän toimenkuvaan kuuluu pitää kriisisuunnitelma ajankohtaisena ja kirjata siihen sisäinen työnjako ylös sekä selvittää ulkopuoliset yhteistyötahot. Kriisiryhmä toimii organisoijana kriisitilanteissa huolehtien välittömästä henkisen tuen tarpeesta sekä mahdollisesti myöhemmin jatko-toimenpiteistä. Kriisisuunnitelmassa on kuvattuna kriisitilanteiden ennaltaehkäiseminen sekä niihin varautuminen. Kriisisuunnitelma sisältää toiminnan ohjeet erilaisten kriisitilanteiden varalle. Kriisisuunnitelmassa on kerrottu työn- ja vastuunjaosta sekä tiedottamisesta äkillisissä kriisitilanteissa. Koulun kriisisuunnitelma on päivitettävä säännöllisin väliajoin. (Opetushallitus 2013.)

Opetussuunnitelman perusteissa on kirjattu määräys suunnitella toiminta äkillisten kriisien, uhka- ja vaaratilanteiden varalle. Tällä kriisisuunnitelmalla varaudutaan koko kouluyhteisöä ja sen jäseniä koskeviin kriiseihin sekä traumaattisiin tilanteisiin. Kriisisuunnitelman laatimisessa tehdään moniammatillista yhteistyötä poliisin, pelastustoimen, oppilashuollon jäsenten sekä kunnan kriisitoiminnasta vastaavien kanssa. (Opetushallitus 2013.)

5.2 Oppilashuoltotyö tukipalveluna

Koulun toimintakulttuurissa erilaiset tukipalvelut ovat merkittävässä asemassa ja niiden avulla pyritään turvaamaan lapsella opetustavoitteiden toteutuminen. Kaikilla on tasa-arvo oppimisen kannalta, joten lapsia pyritään tukemaan kaikilla olemassa olevilla keinoilla asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Tukipalvelut ja toimintatavat vaikuttavat koko koulun ilmapiiriin. Tukipalvelujen voidaan ajatella toimivan pienoismalleina yleisimmistä yhteiskunnallisista tukijärjestelmistä. (Kurki, Nivala & Sipilä-Lähdekorpi 2006, 18.)

Wallin (2011, 85) mukaan koulussa sosiaalityö rakentuu sosiaalisen teorian, lainsäädännön ja ammatillisen tradition varaan. Näiden kolmen jaotteen pohjalta voidaan määritellä mikä on koulun sosiaalityön ydin ja perustehtävä.

Oppilashuollon keskeisin tarkoitus on luoda turvallinen ja terve oppimisympäristö, ehkäistä mielenterveydellisiä ongelmia sekä syrjäytymistä. Oppilashuoltotyön tehtävä on myös edistää koulun hyvinvointia, joka sisältää yksilöllisen ja yhteisöllisen tuen ja jossa tavoitteena on aidon välittämisen, huolenpidon ja myönteisen vuorovaikutuksen edistäminen koulussa. Oppilashuollon tavoitteena on lapsen oppimisen esteiden ehkäiseminen ja varhainen tunnistaminen. (Kananaja, Lähteinen & Marjamäki 2011, 301.)

Oppilashuoltotyön tekeminen kuuluu kaikille koko kouluyhteisössä työskentelevälle henkilökunnalle ja oppilashuoltopalveluista vastaaville viranomaisille. Oppilashuoltotyö on osa työntekijän perustyötä ja sen toteutuksessa on keskeistä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Oppilashuoltotyötä tehdään luottamuksellisesti ja salassapitoa koskevien säädösten alaisuudessa, ja sitä voidaan koordinoita sekä kehittää moniammatillisessa työryhmässä. (Kananaja ym. 2011, 301–302.)

Moniammatillisuus on koulun hyvinvoinnissa kaikkien koulussa ja koulun kanssa verkostossa toimivien henkilöiden yhteistyötä ja yhteistä vastuunottamista lapsista, perheistä sekä kouluyhteisön hyvinvoinnista. Koulun hyvinvointipalvelut ovat moninaisia ja moniammatillisia sekä uudet palvelujärjestelmät lisäävät sidosryhmiä myös koulun ulkopuolisiin toimijoihin. Koulun hyvinvointipalvelut voidaan jaotella psykososiaalisiin, fyysisiin palveluihin sekä oppilaanohjaukseen, tätä koulun kokonaisvaltaista toimintaa koordinoi oppilashuoltoryhmä. (Wallin 2011, 109.)

Oppilashuoltotyöryhmällä pitää olla määriteltynä perustehtävä, jotta toiminnassa hahmottuvat suunta ja rajat muistuttavat Nevalainen ja Nieminen (2001, 160–161). He tarkentavat, että oppilashuollon perustehtäviä ovat myös oppilaiden tuen tarpeen kartoitus, tukitoimien suunnittelu, seuranta ja arviointi yhdessä huoltajan kanssa. Perustehtäviä ovat myös toiminnan suunnittelu sekä kehittäminen huomioiden oppilashuollolliset periaatteet.

Oppilashuoltoryhmä koostuu Wallin (2011, 109) mukaan monesta eri alan asiantuntijasta eli toiminta on moniammatillista yhteistyötä. Moniammatillisuus on kaikkien koulun kanssa verkostossa toimivien asiantuntijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä ja yhteisen vastuun ottamista oppilaan, perheen ja kouluyhteisön hyvinvointi huomioiden. Uudet palvelujärjestelmät ja sidosryhmät lisäävät verkostoja koulun ulkopuolella, joka merkitsee yhteistyön tekemistä sekä koulun sisä- ja ulkopuolella olevien yhteistykumppaneiden kanssa.

Oppilashuoltotyöryhmän koolle kutsujana toimii rehtori, joka on myös johtaa ryhmän toimintaa. Ryhmän tehtävänä on kartoittaa, havaita ja tukea vaativia tilanteita, riskejä ja erityisen tuen tarvetta. Oppilashuoltoryhmän tehtävänä on myös laatia suunnitelmia tuen tarpeen korjaamiseksi tai ennaltaehkäisemiseksi. Parhaimmillaan oppilashuoltotyöryhmä muodostaa innovatiivisen tukiverkoston, joka ehkäisee ongelmien syntymistä luomalla välineitä ja kehittämällä avoimuutta, vastavuoroisuutta ja toimintamah-

dollisuuksia kaikkien yhteisössä toimivien kesken. (Wallin 2011, 110–111.)

Kouluterveydenhoitaja on koulussa lasten terveyden edistämisen asiantuntija. Hän toimii koululääkärin työparina ja vastaa kouluterveydenhuollosta. Hänen tehtävän kuvaansa kuuluu myös moniammatillisen yhteistyön tekeminen opiskeluyhteisössä ja oppilashuoltotyöryhmässä sekä laajemmin kunnan palvelujärjestelmässä. Koulussa myös terveydenhoitajat tekevät yksilöön, yhteisöön ja yhteistyöhön kohdistuvaa työtä. (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2013.) Sama terveydenhoitaja on usein tuttu henkilö mahdollisesti jo varhaisesta lapsuudesta asti, tämä katkeamaton suhde takaa lapselle ja perheelle pitkän sekä luottamuksellisen toiminnan.

Kouluterveydenhoitajan yksilöön kohdistuvaa työtä on oppilaan kasvun, kehityksen, hyvinvoinnin ja terveyden seuraaminen, turvaaminen sekä edistäminen. Hän tapaa oppilaita säännöllisesti määräaikaisten terveystarkastusten yhteydessä ja pitää oppilaille vastaanottoa sekä ohjaa tarvittaessa oppilaat jatkohoidon piiriin. Terveydenhoitaja vastaa myös oppilaiden rokottamisesta, terveysneuvonnasta ja ensiavusta ja siihen liittyvästä hoitotyöstä koululla. (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2013.)

Terveydenhoitaja osallistuu koulun oppilashuoltotyöryhmän toimintaan. Hän tekee myös viranomaisten ja hallinnonalojen välistä yhteistyötä ja osallistuu sen kehittämiseen ja edistämiseen lasten, nuorten ja perheiden palvelujen osalta. (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2013.)

5.3 Koulukuraattori ja koulupsykologi lapsen tukijoina

Koulukuraattorin työ Suomessa on kehittynyt vähitellen ja tämä kehitys on jaettu kolmeen eri kauteen. Ensimmäinen kausi oli Pioneerikausi, joka syntyi 1966 rinnakkaiseksi toimijaksi kasvatusneuvolatyölle. Kasvatusneuvolat vastasivat silloin koulussa tapahtuvien ongelmien selvittelystä. Vuonan 1974 alkoi Perustelujen kausi, jolloin alettiin perustella kuraattorien tarpeellisuutta taloudellisesta, sisällöllisestä, teoreettisesta sekä hallinnollisesta näkökulmasta. Perustelujen kaudella kuraattorin päävastuulliseksi alueeksi ehdotettiin yhteisötoimintaa ja koulupsykologin vastuualueeksi yksilötoimintaa sekä heidän yhteiseksi toimialueeksi perhetoimintaa. Ammatillistumisen kausi alkoi 1990-luvulla, jolloin myös lasten, nuorten ja perheiden ongelmat ovat moninaistuneet ja syventyneet sekä säästötoimet ovat jarruttaneet kehitystä. (Kurki ym. 2006, 14–18.)

Kuraattori tekee koulun sosiaalityötä. Tähän sosiaalityöhön kuuluvat sosiaalisten ongelmien tunnistaminen ja siihen puuttuminen koulussa. Kuraattori työssään pyrkii lisäämällä oppilaan omia voimavaroja etsimään myönteisiä ratkaisuja oppilaan ongelmiin. Kuraattori perehtyy oppilaan opiskelu- ja elämäntilanteeseen kokonaisvaltaisesti yksilö-, perhe- sekä kouluyhteisön tasolla. Kuraattori huomioi oppilaan arjen sujumiseen, toimintakykyyn ja vuorovaikutussuhteisiin. (Sosiaaliportti 2013.)

Koulukuraattorin asiakkaaksi voi tulla opettajan, huoltajien, oppilashuoltoryhmän tai lapsen omasta aloitteesta. Aloite asiakkuuteen voi tulla myös ulkopuoliselta taholta kuten lastensuojelusta, perheneuvolasta, nuorisotoimesta, poliisilta tai lasten psykiatriselta klinikalta. Yhteydenottoon syynä ovat useimmiten lapsen oppimiseen, koulunkäyntijärjestelyihin, käytäytymiseen, sosiaaliin suhteisiin, tunne-elämän pulmiin tai perheeseen liittyvät asiat. (Sosiaaliportti 2013.) Kuraattori on koululla paljon tekemisissä erilaisissa sosiaalisissa ryhmäytymistilanteissa sekä tunnekasvatus-tunneilla, joten lapsilla on helppo lähestyä tuttua henkilöä. Kuraattorilla on aikaa keskittää kriisitilanteissa runsaasti aikaa sitä tarvitsevalle oppilaalle.

Koulukuraattori aluksi kartoittaa oppilaan tilanteen ja tuen tarpeen huomioiden hänen ikänsä ja kehitystasonsa. Kartoitus tehdään yhteistyössä oppilaan, perheen, opettajan sekä tarvittaessa lastensuojelun sosiaalityöntekijän kanssa. Yhteisesti sovitaan tavoitteista ja toimintatavoista sekä vastuunjaosta. Tavoitteena on oppilaan ja perheen voimavarojen ja elämässä olevien riskitekijöiden sekä oppilaan tasapainoisen kasvun ja kehityksen tunnistaminen ja esteiden poistaminen. (Sosiaaliportti 2013.)

Koulupsykologin työ on edustaa kouluyhteisössä psykologista asiantuntijuutta. Hän on lapsen ja nuoren psykologisen kehityksen, psyykkisen hyvinvoinnin sekä oppimisen psykologian osaaja. Koulupsykologi tarkastelee ilmiötä yksilön, perheen, ryhmän, yhteisön ja organisaation näkökulmasta. (Opetushallitus 2013.)

Koulupsykologin yksilöön kohdistuvaa työtä on esimerkiksi oppilaan hyvinvoinnin, oppimisen, mielenterveyden tukeminen ja edistäminen sekä opiskelijan psykologinen arviointi. Huoltajien tulee tukea vanhemmuuteen sekä oppilaan ja perheiden ohjaaminen koulun ulkopuolisen tuen piiriin. Koulupsykologin tekee myös kirjallisia töitä, kuten laatii asiakastyöstä lausuntoja ja yhteenvetoja. (Opetushallitus 2013.)

Kouluyhteisössä koulupsykologin työ liittyy koulun turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistämiseen sekä kehittämiseen. Koulupsykologi osallistuu koulun kriisityöhön ja tarjoaa tarvittavan psykososiaalisen tuen yhteisölle, ryhmille ja oppilaille. Koulupsykologi tekee moniammatillista työtä ja hallintokuntien rajat ylittävää yhteistyötä eri viranomaisten kanssa. (Opetushallitus 2013.)

5.4 Kodin kanssa tehtävä yhteistyö lapsen tukena

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä tehdään monella eri tavalla esimerkiksi vanhempain tapaamiset, luokkatoimikunta, vanhempainillat, juhlat, avoimien ovien päivät ja yhteiset retket. Opettajat pitävät vanhempien kanssa erikseen lapsen tavoitteita ja arviointia koskevia keskusteluja. Yhteistyötä on myös kotiin lähetettävät kirjalliset tiedotteet, sähköpostiviestit sekä puhelinkeskustelut. Säännöllinen yhteydenpito kodin ja koulun välillä helpottaa yhteydenpitoa myös ongelmatilanteissa. Vanhemmilla on kasvatuksesta ensisijaisesti vastuu ja koulun tehtävä on vastata opetuksesta

ja kasvatuksesta kouluyhteisön jäsenenä. (Opetushallitus 2013.) Yhteistyön toimiessa kodin ja koulun välillä on helpompi henkilökohtaisemmissakin asioissa toimia yhdessä luottamuksen ja hyvän vuorovaikutussuhteen synnyttyä jo aiemmin.

Vanhemmuuden tukeminen on kodin ja koulun välistä yhteistyötä, joka on myös koulun lakisääteinen tehtävä. Vuoropuhelun ja keskustelun kehittämiseksi kodin ja koulun välillä asiakasystävälliseen suuntaan ja tukemisen käytänteiden systemaattisessa kehittämisessä on edelleen vielä tehtävää. (Wallin 2011, 103.)

Kriisitilanteissa koulun tuki vanhemmille on ensiarvoisen tärkeää. Aiemmin rakennettu hyvä vuorovaikutussuhde kodin kanssa luo vahvan pohjan luottamukselliselle tukemiselle tilanteessa, jossa vanhempien jaksaminen on äärimmillään.

Nykyään korostetaan yksilön ja yhteisön vastuuta yhteiskunnallisen vastuun sijasta, kuitenkin vanhempien ei ole tarkoitus jäädä yksin vastuun kantajiksi. Varhaiskasvatuksesta tuttua kasvatuskumppanuutta pyritään siirtämään myös koulun puolelle. Parhaimmillaan yhteistyöllä saavutetaan lisää vuorovaikutusta, luottamusta, hyvinvointia. (Wallin 2011, 104.)

5.5 Tietosuoja ja ehdoton salassapito opetustoimessa

Perusopetuslaki (628/1998) on säätänyt, että viranomaisten hallussa olevat asia-kirjat ovat julkisia, jollei sitä ole estetty erikseen lailla välttämättömän syyn vuoksi. Henkilötietolaki (523/1999) kertoo milloin henkilötietoja voi yksilöstä kerätä. Yksilön yksityisyys on suojattu esimerkiksi kotirauha ja oikeus olla fyysisesti yksin valvonnan ulottumattomissa. Viranomaisia koskeva asiakirjojen julkisuus ja yksityiselämän suoja ovat perusoikeuksia samalla lailla kuin liikkumisvapaus ja uskonnonvapaus. (Vehkamäki & Tamminen-Dahlman 2004, 9.)

Salassapidon tarkoitus oppilaitoksissa on suojata yksityisyyttä ja yleistä etua ei oppilaitoksen omaa toimintaa. Salassapidon alaisuuteen kuuluvat tiedot oppilaan tai opettajan terveydentilasta, elintavoista, harrastuksista, perhe-elämästä ja muista henkilökohtaisista oloista. (Vehkamäki & Tamminen-Dahlman 2004, 10.) Salassapito takaa perheille täyden suojan ulkopuolisiin tiedustelijoihin nähden. Koululta ei ole mahdollista antaa tietoja opiskelijoiden tai heidän perheidensä elämästä.

Oppilaitoksen henkilökunta ei saa kertoa sivullisille oppilaiden, oppilaitoksen henkilökunnan tai heidän perheenjäsentensä henkilökohtaisista oloista ja taloudellisesta asemasta, vaikka olisivat tehtäviään hoitaessaan saaneet tietää niistä. Sama salassapitosäädös koskee myös oppilaitoksessa olevia harjoittelijoita. (Vehkamäki & Tamminen-Dahlman 2004, 21.)

Oppilashuollon ja oppilaan koulutyöstä vapauttamisen sekä oppilaasta ker-
tovat todistukset ja muut asiakirjat kuuluvat salassapidon alaisuuteen ko-

rostavat Vehkamäki ja Tamminen-Dahlman (2004, 21–27). Heidän mukaansa kokeita ei esimerkiksi voi jakaa niin, että oppilaat voivat nähdä niistä toistensa numeroita. Salassa pidettäviä tietoja ovat kaikki terveydentilaa koskevat tiedot samoin kuin tiedot sosiaalihuollon asiakkaista, heidän saamistaan etuuksista, tukitoimista, palveluista tai työhallinnon henkilöasiakkaan palveluista. Salassapito koskeen myös saman oppilaitoksen henkilökuntaa niin, että ainoastaan henkilöt, jotka tarvitsevat tehtävän hoidossa salassa pidettäviä tietoja, voivat ne saada käyttöönsä.

6 AIEMMAT TUTKIMUKSET

Aiempia pro gradu -tutkimuksia lapsen surun kohtaamisesta koulussa on muutamia, mutta selkeästi 10-vuotiaiden lapsien suruun äkillisen kriisin vuoksi kohdistuvia tutkimuksia en löytänyt. Aiemmin Katalkin (2009) on tutkinut opettajien näkökulmasta lapsen surun käsittelyä koulussa, hänen tutkimuksensa käsittelee ainoastaan opettajien näkökulmaa aiheesta. Katalkin on tutkinut lapsen surua laajasti koskien myös muunkin, kuin äkillisen kriisin aiheuttamaa surua.

Kinnunen (2012) on omassa pro gradu -tutkimuksessaan tutkinut trauman kokeneiden lapsien opettajien käsityksiä ja kokemuksia. Kinnusen tutkimus käsittelee traumaa ja kriisiä teoreettiselta kannalta, mutta myös laadullisen aineiston myötä oppilaan käyttäytymistä ja työskentelyä koulussa sekä selviytymiskeinoja. Kyseisissä tutkimuksissa aineistosta on lapsen surua käsitellessä saatu hyvin samansuuntaisia tuloksia, kuin tutkimuksessa 10-vuotiaan lapsen tukeminen äkillisessä kriisissä koulun päivittäisessä toiminnassa.

Katalkin (2009) on tutkinut kuoleman käsittelyä ja lapsen surun kohtaamista alakoulussa opettajan näkökulmasta. Hän kuvaa pro gradu -tutkimuksessaan kriisin vaiheita, lapsen surureaktioita ja surun vaikutusta lapsen koulutyöhön.

Katalkinin (2009) tutkimuksesta käy ilmi, että reilusti yli puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista on työssään joutunut käsittelemään kuolemaa melko paljon ja vain yksi prosentti ei ollut käsitellyt lainkaan kuolemaa työssään. Osa tutkittavista koki kuoleman käsittelyn olevan helppoa, koska se on osa luonnollista elämänkulkua, mutta myös tutkimukseen osallistuvien omat kuolemankokemukset helpottivat asiasta puhumista sekä sen käsittelyä. Opettajat, jotka kokivat surun kohtaamisen vaikeaksi, kertoivat syyksi oman epävarmuutensa siitä, etteivät tienneet kuinka lapsen tuskaa voisi helpottaa, myös lapsen surun syvyys sekä surun taustalla olevat asiat vaikeuttivat surun käsittelyä.

Katalkinin (2009) tutkimuksen mukaan opettajat tukivat oppilaita keskustelemalla ja kuuntelemalla lasta sekä olemalla hänen lähellänsä. Tutkimuksen opettajat olivat myös kokeneet arkirutiinien ylläpidon koulussa lapselle tärkeänä. Tutkimuksessa ilmeni myös hyvin mielenkiintoisesti, ettei

opettajien työurien pituuksilla ei ollut vaikutusta siihen kuinka usein lapsen surua oli kohdattu työssä.

Tutkimuksessaan Kinnunen (2012) kuvaili useampia aineistosta nousseita tekijöitä, jotka vaikeuttivat traumatisoituneen oppilaan tukemista koulussa. Hänen tutkimuksensa aineisto osoitti, että avuntarpeen tunnistamista ja selviytymisen tukemista vaikeutti opettajien tietotaitotaso sekä opettajien mahdollinen uupuminen omassa työssään. Aineistosta kävi myös ilmi opettajien kokeneen negatiivisena oman koulutuksensa puutteista, jotka eivät antaneet valmiuksia traumatisoituneen oppilaan selviytymisen tukemiseen ja he toivoivatkin luokanopettajien peruskoulutukseen lisää pakollisia psykologian ja erityispedagogiikan opintoja. Valmiuksien puutteesta johtuen tutkimuksen opettajat kokivat tuntevansa hämmennystä, epätietoisuutta, neuvottomuutta ja osaamattomuutta oppilaan oireillessa huolta herättävällä tavalla.

Kinnusen (2012) aineistosta käy ilmi traumatisoituneen oppilaan tukemisen olevan jokapäiväistä, jatkuvaa sekä se perustui arkisiin toimintoihin. Aineistosta nousi myös, että opettajat kokivat turhautumista tukemisen prosessin hitaan etenemisen ja haastavuuden vuoksi sekä siitä, ettei edistysaskelia ollut mahdollista nähdä pitkään aikaan. Haastatellut opettajat kuvailivat myös yhteistyötä työyhteisössä hyvin tärkeäksi sekä korostivat tiedonsiirron tärkeyttä myös tilanteessa, jossa opettaja tai lapsen koulu vaihtuvat. Hänen tutkimuksessa opettajat kokivat erityisen tärkeäksi toimimisen yhdessä esimerkiksi koulunkäynninohjaajan tai toisen opettajan kanssa, koska kokivat sen auttavan konkreettisesti tilanteessa, jossa opettajan omat voimavarat alkoivat loppua.

Yhteistyö kodin ja koulun välillä koettiin hyvin tärkeäksi erityisesti kriisitilanteissa, kuvaa Kinnunen (2012) tutkimuksessaan. Tutkimustuloksista nousi myös esille, että oppilaan tukemista helpotti kodin ja koulun yhteisesti sopimat käytänteet ja toimintatavat sekä millä tavoin luokassa on tapahtuneesta mahdollisuus puhua huoltajien luvalla. Aineistossa pidettiin myös verkoston apua tarvittaessa tärkeänä, mutta päivittäiseen arkeen liitettiin tärkeimmäksi empaattisuus, välittäminen, tukeminen ja turvallinen aikuinen lapsen lähelle.

Kinnusen (2012) aineiston tutkimukseen osallistuneet korostivat myös, että opettajan pitää olla ymmärtäväinen, eikä lasta saa pakottaa tilanteisiin, joista hän saattaa ahdistua lisää ja monimutkaistanut lapsen ongelmia ja rikkonut opettajan ja oppilaan välistä luottamusta. Aineiston mukaan opettajan pitää myös kannustaa lasta, koska motivoimalla opettaja edistää lapsen itsetuntoa, vahvistaa selviytymiskeinoja ja lisää tulevaisuuden uskoa. He kuvasivat, että opettajan tulee muistaa huomioida lasta esimerkiksi kyselemällä kuulumisia tai juttelee muistakin kuin kouluasioista lapsen kanssa, tämä huomioiminen tuo lapselle välittämisen tunteen.

7 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksella oli tarkoitus selvittää kuinka perusopetusikäistä lasta äkillisessä kriisissä tuetaan koulun päivittäisessä toiminnassa. Tutkimus selvitti myös, kuinka perusopetusikäisellä lapsella suru näkyy ulospäin vai onko sitä aina edes mahdollista muiden huomata. Tutkimuksen avulla kartoitettiin käytössä olevia menetelmiä sekä kuinka lasta on mahdollista tukea äkillisen kriisin jälkeen. Tutkimuksen tarkoitus oli löytää keinoja mahdollisen tuen kehittämiseksi, jotta lasta voisi tukea koulussa tarkoituksenmukaisemmin.

Tutkimustehtävänä oli selvittää, miten koulun päivittäisessä toiminnassa voidaan tukea lapsen selviämistä äkillisessä kriisissä. Tutkimuskysymyksiä on neljä. Kuinka surevan lapsen oireilun tunnistaa? Kuinka kohdataan sureva lapsi? Kuinka surevaa lasta on mahdollista tukea? Minkälaisilla keinoilla olisi mahdollista kehittää toimintaa koulussa surevan lapsen tukemiseksi?

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa on lähtökohtana todellisen elämän kuvaaminen, johon sisältyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta. Tutkimuksessa on huomioitava, ettei todellisuutta voi oman mielen mukaisesti pirstoa pieniin osiin. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii tutkimaan aihetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkijan on huomioitava arvolahtökohdat, koska arvot muovaavat kykyämme ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161.)

Puolistrukturoitu haastattelu sopii hyvin Metsämuurosen (2001, 42) mukaan käytettäväksi tilanteissa, joissa käsitellään intiimejä tai arkoja aiheita. Teema haastatteluun on valittu valmiiksi, mutta kysymysten järjestys ei ole tarkoin määriteltyä.

Tämä opinnäytetyö on toteutettu käyttäen pääsääntöisesti teemahaastattelua. Kyse on tutkimuksesta, joka on arka ja usein vaiettu tutkimuksen kohde.

Teemahaastattelu antaa tutkimukselle ja haastattelussa rakentuvalle vuorovaikutustilanteelle kuitenkin enemmän liikkumatilaa. Valintaan on vaikuttanut myös aihe, joka mukanaan tuo sen, että tarkkoja kysymyksiä ei kannata asettaa, koska se saattaa rajata haastatteluja liikaa jättäen piiloon tutkimuksen tuloksen kannalta tärkeää aineistoa.

8.1 Laadullinen tutkimus

Hirsjärven ym. (1997, 164) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimus on kokonaisvaltaista tiedon hankkimista, jossa aineiston kokoaminen tapahtuu todellisessa tilanteessa. Tässä tutkimusmuodossa havainnot teh-

dään suurelta osin haastattelujen, havaintojen ja keskustelujen perusteella, joita tehdään tutkittavien kanssa. Tutkijan on tarkoitus saada esille seikkoja, joiden perustana ei ole teoria vaan aineiston monitahoinen tarkastelu.

Käytetään laadullisia metodeja aineiston hankinnassa esimerkkinä osallistuva havainnointi, jolloin tutkittavien näkökulmat huomioidaan analyysia tehtäessä. Haastateltavat ovat valitut tarkoituksenmukaisesti ja suunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä eli suunnitelmaa voidaan muuttaa toiminnan aikana tarkoituksen vaatimalla tavalla, jotta päämäärä on mahdollista saavuttaa. (Hirsjärvi ym. 1997, 164.)

Laadullinen tutkimus tarvitsee kahdenlaista teoriaa ja nämä teoriat Eskola ja Suoranta (1996, 62) jakavat taustateoriaan, jota tarvitaan tarkastellessa aineistoa. Heidän mukaansa laadullisessa tutkimuksessa tarvitaan tulkintateoriaa. Tutkijalla on oltava myös tutkimuskysymykset, joita tarvitaan aineistojen tarjoamien lähes rajattomien tulkintamahdollisuuksien vuoksi. Tulkintateorian avulla tutkijalla on mahdollisuus saada suuntaa omille valinnoilleen, joita hän aineistosta etsii.

Laadullinen tutkimus on prosessi, jossa aineiston väline on tutkija itse, tämän vuoksi voi aineistoon liittyvien tulkintojen ja näkökulmien katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä kuvaa Kiviniemi (2010, 70). Hänen mukaansa laadullisessa tutkimusprosessissa lähelle tutkimuksen kohdetta vievien aineistonkeruumenetelmien avulla tutkittavaan ilmiöön liittyvä arvoitus avautuu vähitellen ja tutkimusmenetelmälliset ratkaisut täsmentyvät. Tämän vuoksi teorianmuodostuksen, tutkimustehtävän, aineistonkeruun ja aineiston analyysin kehittyminen tapahtuu tutkimuksen edetessä. Tutkimuksesta prosessin tekee myös se, ettei etukäteen ole mahdollista jäsentää selkeästi tutkimuksessa eteen tulevia vaiheita, vaan esimerkiksi tutkimustehtävää ja aineistonkeruuta koskevat ratkaisut voivat muodostua vähitellen tutkimuksen edetessä.

Laadullista tutkimusta voidaan kuvata tutkijan oppimisprosessina, jossa tutkimuksen ajan pyritään kasvattamaan tutkijan tietoutta tarkastelun kohteesta sekä sitä ohjaavista tekijöistä. Laadullisen tutkimuksen lähestymistapaan liittyy aineistokeskeisyys. On kuitenkin otettava huomioon, millä menetelmillä todellisuutta tai tutkimuksenkohdetta tutkitaan. Aineistokeskeisessä tavassa on käytettävä metodeja, jotka vievät tutkijan lähelle tutkimuskohdetta. Voidaankin ajatella, että kaikki mitä tutkimuksen aikana tapahtuu, voi hyödyttää tutkijaa ja sisältyä tutkimusraporttiin. Olennaista ei ole menetelmien suuri määrä vaan tutkittavan ilmiön ymmärtäminen ja ilmiötä koskevan käsitteellistämisen kehittyminen. (Kiviniemi 2010, 77–78.)

Laadullinen tutkimus ei välttämättä poikkea perinteisistä tutkimusraporteista jäsenlogiikkansa puolesta, mutta raportoinnissa saatetaan pyrkiä rakenteeseen, joka antaa tilaa aineistolähtöisyydelle. Raportointi pyrkii siis olemaan tutkimuskohteensa ja prosessinsa näköinen. Valmiiden jä-

sentämismallien puute saattaa hankaloittaa tutkimusraportin laatimista. (Kiviniemi 2010, 83.)

Tutkimusraportti on tutkijan tulkinnallinen näkemys muistuttaa Kiviniemi (2010, 83), joten tutkija on raporttia tehdessään tulkintojen tekijä. Tämän vuoksi toinen tutkija saattaisi löytää samalle aineistolle toisenlaisen luokitusperustan ja painottaa enemmän muita aineistoista löydettäviä ulottuvuuksia.

8.2 Kohderyhmän kuvaus

Tutkimukseni koskee iältään 10-vuotiaita lapsia, jotka ovat äkillisesti kokeneet äkillisen kriisin. Tämän ikäinen lapsi on alakoulun puolella kolmannella tai neljännellä luokalla. Olen valinnut kyseisen ikäryhmän oman henkilökohtaisen sekä ammatillisen kiinnostukseni vuoksi.

Haastateltavat olen valinnut huomioiden, että he ovat olleet kosketuksissa äkillisen kriisin kokeneeseen lapseen työnsä kautta tai muuten oman elämänsä kautta. Tutkimukseen haastatellut henkilöt on valittu tasapuolisesti koskien koulumaailmaa ja kodin näkökulmaa, koska haluan tutkimukseni antavan keinoja lapsen kanssa työskenteleville henkilöille, jotka kohtaavat surevan lapsen. Haluan myös ottaa esille asian, jonka puhumisesta helposti vaietaan ja pidetään vaikeana.

8.3 Aineiston hankinta

Eskolan ja Suorannan (1996, 64–65) mielestä haastattelu sopii hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen aineistoa kerätessä, koska se on hyvä tapa saada selville mitä jollakulla on mielessään. Haastattelu on yhdenlaista keskustelua, joka tosin tapahtuu tutkijan aloitteesta sekä hänen johdattelemana. Haastattelu on kuitenkin selkeä ja yksinkertainen tapa saada tietää jotakin haastateltavasta ihmisestä sekä hänen ajatuksistaan, koska niihin on mahdollisuus haastattelussa saada suora vastaus ilman välittäviä henkilöitä. Haastattelussa on suuri merkitys vuorovaikutuksella, koska siinä molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Haastattelu on tavallista elämää, jonka vuoksi siihen vaikuttavat normaalit fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon liittyvät seikat.

Henkilökohtainen haastattelu, jossa esitetään kysymykset suullisesti ja nauhoitetaan vastaukset. Haastattelu on joustava tapa, jossa on mahdollisuus toistaa kysymys tai selventää kysymyksen sanamuotoa. Haastattelun tarkoitus on saada mahdollisimman paljon tietoa kyseessä olevasta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 73.)

Aineiston avulla tutkijan aikomus on, että hän löytää uusia näkökulmia aiheeseensa liittyen. Tutkijan ei ole tarkoitus pelkästään todentaa aiemmin epäilemiänsä asioita. (Eskola 2010, 182.)

Teemahaastattelu antaa haastattelulle mahdollisuuden kehittyä haastattelun myötä kuvaa Eskola ja Suoranta (1996, 64–65), vaikka siinä on valmiiksi määritellyt aihepiirit ja tema-alueet. Heidän mukaansa teemahaastattelun kysymykset eivät kuitenkaan ole aseteltu tarkkaan muotoon tai järjestykseen, vaan niiden laajuus ja järjestys voivat vaihdella haastatteluiden välillä. Teemahaastatteluissa tutkijalla on ainoastaan mukanaan tuki-lista, jonka avulla hän johdattaa haastattelua.

Haastatteluun valitaan henkilöt, joilla on kokemusta tutkittavasta asiasta. Haastatteluvasta sovitaan kirjallisesti ja henkilökohtaisesti haastateltavien kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 74.)

Haastattelut tein sopimalla haastateltavieni kanssa heille hyvin sopivan ajan ja paikan. Osa haastatteluista on tehty haastateltavien kotona ja osa haastateltavien omalla työpaikalla rauhallisessa ja tarkoitukseen hyvin sopivassa yksityisessä tilassa. Haastattelut nauhoitin omalle tablettitietokoneelleni, josta litteroin ne sanasanaisesti välittömästi haastatteluiden jälkeen. Ensimmäisen haastattelun litterointi venyi näin yli kello kahdeksan yöllä, mutta varmistaakseni tietojen säilymisen halusin ne välittömästi kirjoittaa ylös. Kirjoittamisen tein vanhanaikaisesti käsin kirjoittamalla, koska mielestäni siitä on helpompi koota tuloksia, kuin sähköisessä muodossa olevasta kirjoituksesta. Litteroidessani haastatteluja oli mielenkiintoista tiedostaa niiden linkkiytyvän hyvin kirjoittamaani teoriaan.

Haastattelut sujuivat hyvin ja olin erityisen tyytyväinen haastateltaviini, koska he olivat puheliaita ja tuottivat myös kehittämiseen suuntautuvaa ajattelua sekä toiveita. Kaikki haastateltavani myös toimivat sosiaalialalla lasten parissa, jonka vuoksi heillä on vuosien kokemus ja näkemys lasten kanssa toimimisesta useissa eri toimipaikoissa, ja tämä kokemuspohjainen tieto toi myös erilaisia kehittämisen näkökulmia. Haastateltavilta saatuja kokemuksia on kirjattu johtopäätöksissä esille.

Aineistoa litteroitaessa sopiva tarkkuus määritellään tutkimusongelman ja metodisen lähestymistavan mukaan, jos tutkittavana on haastatteluvuorovaikutus, haastattelujen osallistujien väliset suhteet tai keskinäinen asemoituminen pitää aineisto litteroida mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Kun taas haastattelun kiinnostus kohdistuu aineistossa esiin tulevaan aisisältöön, ei kovin yksityiskohtainen litterointi ole tarpeen. (Ruusuvuori 2010, 424–425.)

Nikander (2010, 432–433) kuvaa laadullisen aineiston kanssa työskentelyä ja sen vaikutuksia, jotka perustuvat purkamisen ja kääntämiskäytännön omaksumiselle. Sekä tehtyjen ratkaisujen vaikutuksia minkälaisia analyytisiä väittämiä kulloinkin on mahdollisuus tehdä ja missä määrin lukijalla on mahdollisuus päästä alkuperäiseen aineistoon. Lukijalle ei koskaan ole mahdollista näyttää kaikkea aineistoa, mutta tekstiksi litteroitu aineisto tuo laadullisen aineiston lähelle lukijaa. Litteraatio ei kuitenkaan koskaan tavoita alkuperäistä puhetilannetta, vaan se on tutkijan tekemien tulkintojen ja valintojen tuote ja sellaisena aina epätäydellinen.

8.4 Aineiston analysointi

Aineistolähtöisessä analyysissä on tarkoitus rakentaa tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, jossa analyysiyksiköt valitaan aineiston sisällöstä tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti, kuvailevat Tuomi ja Sarajärvi (2011, 95) kirjassaan. Heidän mukaansa avainasemassa on se, etteivät analyysiyksiköt ole ollut etukäteen sovittuja tai harkittuja, eikä aiemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä voi olla mitään vaikutusta analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa, koska analyysin tulee olla aineistolähtöistä. Teoria, joka tutkimuksessa liittyy aineistoon sekä sen lopputulokseen, koskee ainoastaan analyysin toteuttamista.

Tutkijan omat valinnat tutkimusprosessin alkuvaiheessa vaikuttavat siihen, miten aineistoa käsitellään ja tulkitaan. Tutkimusongelmat saattavat hyvin tiukasti ohjata menetelmien ja analyysin valintaa, mutta parhaimmillaan tutkijan kaikki valinnat muodostavat kiinteän lenkin, jolloin erillisistä vaiheista ei ole tarpeen puhua. Analyysivaiheessa selviää, minkälaisia tuloksia tutkimusongelmiin on tullut. (Hirsjärvi ym. 1997, 216.)

Hirsjärvi ym. (1997, 217) muistuttaa, että laadullinen aineisto tulee kirjoittaa tarkasti sanasanaisesti muistiin. Tätä tapaa kutsutaan litteroinniksi. Litterointi voidaan tehdä koko kerätystä aineistosta tai valikoimalla siitä esimerkiksi teema-alueiden mukaisesti.

Laadullisen aineisto analyysimenetelmiä on olemassa useita ja Eskola ja Suoranta (1996, 116–117) kuvaavat niiden soveltamisen riippuvan ainakin jossain määrin aineiston laadusta. He muistuttavat myös, kuinka tärkeätä tutkijan on tuntea erittäin tarkasti oma aineistonsa, joka saattaa osaltaan tehdä analyysin laatimisen hyvin haastavaksi. Yksi tapa aineiston analysointiin on lähteä liikkeelle analysoimalla aineistoa aineistolähtöisesti ilman teoreettisia etukäteisolettamuksia. Toisessa lähestymistavassa hyödynnetään jotain teoriaa tai siihen otetaan tietoisesti mukaan jokin teoreettisesti perusteltu näkökulma.

Moilasen ja Räihän (2007, 55) mukaan yksi aineiston käsittelytapa on teemoittaminen. Teemoittamisessa aineisto yksinkertaistetaan etsimällä aineiston olennaiset asiat. Tällöin teemojen tavoitteena on nostaa esille tekstin merkityksenantojen ydin. Teemat liittyvät tekstin sisältöön kokonaisvaltaisesti, eivätkä tekstin yksityiskohtiin. Tutkijan teemoittaessa keräämäänsä tutkimusaineistoa hänen on luettava tekstiään useita kertoja löytääkseen aineiston keskeiset merkitykset. teemoittaessa tekstiään tutkija lähestyy sitä aineistolähtöisesti ja etsii aineistosta teemoja, joista tutkitut asiat kertovat.

Opinnäytetyöni aineisto on valittu tarkasti miettimällä ja suunnittelemalla niin, että se käsittelee mahdollisimman laajasti äkillisen kriisin kokenutta lasta. Olen miettinyt myös oman työni kautta vastaan tulleita tilanteita sekä sitä mitä tietoa olisin itse tarvinnut toimintani tueksi kohdatessani kriisin kokeneen lapsen. Teoriaosuuden aineistoa olen kerännyt itselleni jo

noin reilun puolen vuoden ajan erilaisista lähteistä ja teoria osuuden olen pääosin kirjoittanut jo ennen haastattelujen tekoa.

Litteroinnin jälkeen teemoittelin aineiston ja merkitsin värikkäiden postit -kirjanmerkkien avulla kohtia, joita valitsin suoriksi lainauksiksi. Aineistot tukivat osaltaan toisiaan, mutta siitä nousi myös yksittäisiä asioita tuloksiin.

Opinnäytetyöni aineisto on jaettu kolmeen kokonaisuuteen, joiden avulla on mahdollisuus saada vastaus tutkimuskysymykseen. Ensimmäinen osa käsittelee surevan lapsen oireilua ja sen tunnistamista sekä toisten lapsien reagointia toimiessaan äkillisen kriisin kokeneen lapsen kanssa. Toisessa osassa käsitellään surevan lapsen kohtaamista ja surun puheeksi ottamista. Kolmannessa osiossa käsitellään surevan lapsen tukemista ja siihen liittyviä asioita, joita aineistosta tuli esille esimerkiksi aikuisen ja opettajan rooli lapsen tukemiseksi työyhteisössä. Lopuksi on kerätty kehittämisideoita, jotka ovat aineistossa tulleet esille.

8.5 Luotettavuus ja eettisyystarkastelu

Laadullisessa aineistossa kiinnitetään huomiota aiheiston yhteiskunnalliseen merkittävyyteen ja riittävyyteen. Aineistossa tarkastellaan myös sen kattavuuteen, arvioitavuuteen ja toistettavuuteen mahdollistavia merkityksiä. (Eskola & Suoranta 1996, 169).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin ja toisaalta taas eettiset kannat vaikuttavat tutkijan tutkimustyössään tekemiin ratkaisuihin. Tätä tutkimuksen ja etiikan yhteyttä kutsutaan tieteen etiikaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 125.)

Perusolettamuksena Tuomi ja Sarajärvi (2011, 128) pitävät uuden tiedon rajoittamatonta tuottamisen mahdollisuutta tärkeänä ja yhteiskunnalle merkityksellisenä toimintana, joka on länsimaiselle perinteelle ollut olennainen osa jo yli kolmensadan vuoden ajan. Tämä on johtanut siihen, että tietoa on mahdollista kerätä kaikin käytettävissä olevin menetelmin. Kun tiede ymmärretään ainoastaan, uuden tiedon saavuttamiseksi tähtäävänä metodillisena suorituksen ei tiedon hankintaan liity mitään moraalisia ongelmia.

Tutkimuksen uskottavuus sekä tutkijan eettiset ratkaisut ovat sidoksissa toisiinsa, koska uskottavuus perustuu tutkijan noudattamaan hyvään tieteelliseen käytäntöön. Tutkijan on näin noudatettava tiedeyhteisön toimintatapoja, joihin kuuluvat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa, esittämisessä sekä tutkimuksen arvioinnissa. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 132.)

Eskola ja Suoranta (1996, 54) kuvaavat teoksessaan, että tutkimuksen etiikka on melko uusi keskustelua herättävä aihe suomalaisessa yhteiskunnassa ja kasvatustieteessä. Tutkimustyön koostuessa monista pienistä sekä

isoista kysymyksistä ei niihin välttämättä ole selkeää aukotonta ratkaisua, jolloin ratkaisujen muodostaminen jää tutkijalle. Tutkijan on tunnistettava eettisten kysymysten problematiikka, jotta hän voi tutkimuksessa tehdä eettisesti oikeita valintoja.

Haastatteluaineistot jäävät usein kertakäyttöisiksi ja aineistojen avoimuus sekä niiden jatkokäyttö aiheuttavat tutkijoissa usein eettisiä huolenaiheita kuvavat teoksessaan Kuula ja Tiitinen (2010, 446–448). Heidän mukaansa tutkittavien oletetaan olevan niin avoimia haastattelutilanteissa, etteivät he pystyisi säätelemään omaa yksityisyyttään, jonka vuoksi sillä perustellaan jatkokäytön epäeettisyyttä. Tutkittavalle on tärkeää, ettei tutkija ryhdy tekemään omia päätelmiään saamastaan aineistosta vaan hän toimii täysin puolueettomasti.

Tutkimuseettisten ohjeiden mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat myös eettisesti kestävien tiedonhankintamenetelmien käyttö ja se, että tutkittavien asema, oikeudet, velvollisuudet sekä tutkimustulosten omistajuutta ja aineiston säilyttämistä koskevat kysymykset määritellään ja kirjataan kaikkien osapuolten hyväksymällä tavalla jo aloiteltaessa tutkimusprosessia. Haastatteluiden sisältäessä tunnistetietoja on tutkittaville kerrottava tutkimusaineiston kohtalosta esimerkiksi voiko joku sitä käyttää myöhemmin, arkistoidaanko vai hävitetäänkö aineisto tutkimustulosten oikeellisuuden tarkastamisen valmistuttua. (Kuula & Tiitinen 2010, 450.)

9 PERUSOPETUSIKÄISEN LAPSEN TUKEMINEN ÄKILLISESSÄ KRIISISSÄ KOULUN PÄIVITTÄISESSÄ TOIMINNASSA

Tutkimus tehdään lapsen selviytymisen tukemisesta äkillisen kriisin sattuessa. Lapsen lähellä on tavallisesti runsaasti henkilöitä, mutta surevaa lasta lähestytään usein hyvin varoen, koska ei tiedetä miten tulisi toimia. Tutkimuksen on tarkoitus antaa tietoa koulun sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön vaikutuksesta lapsen tukemiseksi kriisissä sekä siitä, miten jo olemassa olevaa tukea tulee kehittää, että se olisi mahdollisimman kattavaa lapsen tarkoituksenmukaiseksi tukemiseksi.

Nykypäivänä koulut ovat yhä suurempia yhteisöjä ja niissä on selkeä kriisisuunnitelma olemassa. Koulussa työskentelee useita eri ammattiryhmiä yhteistyössä keskenään, mutta vaarana saattaa esiintyä moniauttajuutta, jolloin useampi toimija hoitaa samanaikaisesti samaa asiaa, joka ei palvelekaan lapsen etua vaan voi aiheuttaa väsymystä lapselle ja hänen perheelleen. Tutkimuksessa tutustutaan eri toimijoiden työnkuvaan kriisitilanteessa. Tutkimuksen tarkoitus antaa tietoa kouluyhteisölle, miten lapsen tukea voi lisätä varauduttaessa ennalta äkillisten kriisitilanteiden varalle.

Aineisto sisältää myös suoria lainauksia haastatteluista, joihin olen viitanut merkinnöillä H1, H2, H3 ja H4, jotka sijaitsevat haastateltavien puheiden suorien lainauksien perässä sulkeissa. Muuten aineisto on koottu tee-

mojen mukaisesti, jotka on koottu mahdollisen yhteneväisen sisältönsä mukaisesti

9.1 Surevan lapsen oireilun tunnistaminen

Oireiden tunnistamista haastateltavien mukaan vaikeuttaa se, jos kouluun ei ole tullut tietoa äkillisestä kriisistä, jonka lapsi on kokenut. Haastateltavat kertovat myös, että sellaisista tilanteista, joista ei tietoa jostain syystä ole kouluun tullut, saattaa kestää pitkään aika ennen kun osataan edes epäillä mitään erityistä lapsella olevan.

No se ei välttämättä olekaan helppoa, jos me ei tiedetä sitä taustaa, jos me ei saada sitä tietoo. Toki sit on helpompi kattoo sit on helpompi kattoo sitä lasta sillä silmällä, jos me kuullaan siitä asiasta ja usein me kuullaan. (H2)

Murrosikäinen ehkä nopeammin reagoi tilanteissa, mutta siitä nuoremmat lapset on jotenkin tietyllä tavalla lojaaleja perheelleen tai sille yhteisölle, jossa on. (H4)

Surevan lapsen oireilun tunnistamisen haastateltavat kokevat melko haasteelliseksi, koska heidän mukaansa surun ilmeneminen on lapsilla hyvin yksilöllistä, eikä siihen ole olemassa yhtä yhtenevästä tapaa. Haastateltavat totesivat, että ehkä sellainen sisäänpäin vetäytyneisyys, mieteliäisyys ja tavaroiden unohtelu tai muu vastaava voivat olla merkkejä, mutta samat merkit saattavat lapsilla haastateltavien mukaan toki esiintyä aivan lasten normaalissakin arjessa, jonka vuosi yleistystä käyttäytymisen muutoksessa on vaikea tunnistaa juuri surevan lapsen oireiluksi.

Fyysinen väsymys, ettei jaksakaan tehdä asioita. (H1)

Se voi tulla niin monella tavalla esiin. Se voi olla, vaikka sulkeutuneisuutta tai sitten ulospäin suuntautuneisuutta. Se ei välttämättä olekaan hirveen helppo tunnistaa ja sitten ettei tehtäin kumminkaan ylimeneviä johtopäätöksiä. Selvää kaavaa ei varmaan voi antaa. (H2)

Ehkä läheisyyden kaipuu. Et hankkiutuu aikuisen lähelle. Miten sen nyt sanoisi, että huumorintajuinen ja vetäytyvä tai sitten päinvastoin et etäänny ja sulkeutuu. (H3)

Eihän sellaista huomaa, joka luhistuu sisäänsä. Sitähän ei välttämättä huomaa, jos lapsi muistaa kävellä ryhmässä mukana ja olla hiljaa, eikä kerro asiasta. Niin sitä tuskaa ei välttämättä näe siitä mitenkään. (H4)

Aineistosta kävi ilmi, että lapset voivat oireilla hyvin voimakkaasti ja saattavat muuttua hyvin aggressiivisiksi, levottomiksi ja käyttäytyminen on

erittäin huomiota herättävää, jolloin on helppo tarttua tilanteeseen ja selvittää mistä lapselle normaalista poikkeava käyttäytyminen johtuu. Heidän mukaansa tällöinkin on kuitenkin tunnettava lapsi ja tiedostettava mikä käytös on hänelle luontaista.

Tietyt asiat voi löytää tietyissä tilanteissa, jos intuitio on kohdallaan, jos joku käyttäytyy hyvin eri tavalla kuin yleensä. (H4)

Aina välillä tällainen tilanne on kuin lanttia heittä, että onko kyse siitä, että lapsella on suuri huoli jostain tai jokin muu painaa mieltä tai onko kyse siitä, että hän itse kiusaa jotain toista jossain tilanteessa. (H4)

Jotenki ois hyvä, että jokainen opettaja ois tietoinen mitä kriisi voi aiheuttaa läheisen poismeno tai jokin vastaava kriisi. (H2)

Haastatteluissa kävi ilmi myös lapsen käyttäytymisen muuttuminen toiseen ääripäähän, joka ilmeni lapsen käytöksessä erityisenä hauskuuttamisena ja pyrkimyksenä pitää toiset iloisina. Aineiston mukaan tämä iloisuus lapsella saattaa mennä, jopa hieman yli aikuisen silmin katsottuna.

Se meni enimmäkseen sillai överiks tietyllä tavalla, että se yritti hauskuuttaa kaikkia. Et se teki kaikkii temppui. Et ehkä sellanen on selkein juttu. (H1)

Mut mitäs, jos oppilas on levoton, aggressiivinen tai ehkä vähän liiankin iloinen, niin mistä semmosta tietää. (H4)

Toi huumori on ehkä sellanen, että hän käy sen kautta läpitte. Sitä on aika paljon joka tilanteessa. (H3)

Haastateltavat kertoivat, että surevalla lapsella on vaikeaa keskittyä, jolloin lapsen ajatus näyttää harhailevalta. Aineiston mukaan lapset olivat ajoittain aivan omissa mietteissään, eikä näitä ajatuksia aikuisella ole mahdollista tunnistaa ainoastaan lapsen olemuksen perusteella. Haastateltavat kuvailivat lapsilla olevan toisaikaisuutta, jolloin lapsen ajatukset eivät pysyneet kasassa.

Et ehkä sellanen toisaikaisuus, ettei pysy ajatus kasassa. Kyl siit näkee et se miettii jotain, mutta ei tiiä mitä. (H1)

Näkee, että ei oo läsnä, vaan jotenkin poissa. (H4)

9.2 Surevan lapsen kohtaaminen

Surevan lapsen kohtaamisen kysymykset jaottelin kahteen kokonaisuuteen, lasten keskinäisiin suhteisiin ja aikuisen sekä lapsen välisiin kohtauksiin. Yksi kysymys koski surun puheeksi ottamista lapsen kanssa. Haas-

tateltavilta tuli yhtenevästi esille, että surevan lapsen kanssa tekemisissä oleville lapsille tulee kertoa ikätaso huomioiden tapahtuneesta kriisistä, joka on kosketanut ystävää. Aineistosta kävi selkeästi esille, että lasten välisessä kohtaamisessa on nähtävissä tietynlainen luontevuus, jonka avulla he pystyvät jatkamaan leikkejä niin kotioloissa kuin koulussakin suurimmaksi osaksi aivan, kuten he aiemmin olivat leikkineet ja yhdessä toimineet. Aineistosta nousi esille kuitenkin myös tilanteita, joissa lähimpien ystävien kanssa leikityt leikit kuvasivat lapsen kokemaa traumaattista tapahtumaa.

Tapautuma näky, että oli sellasii leikkejä aika paljon. Mikä varmasti olisi jolleki näyttäny tosi pahalta, mut musta ne kävi läpi sitä juttuu. Ne oli niitä kavereita kenen kanssa oli eniten tekemisissä. (H1)

Luokkakaverit on suhtautunnu tosi hienosti. On ne sit isompia tai pienempiä. Mun mielestä ne jopa aikuisia paremmin osaa mennä eteenpäin niin et ne kumminkin huomioi sen muksun, eikä niin kun me aikuiset, jotka olemme varuillamme. (H2)

Ehkä semmosissa jaksoissa, että välillä nousee pintaan kaikenlaista. Oli semmosia jaksoja missä tapahtumaan liittyvien leikkien ja piirrosten kautta. Semmonen selkee jakso oli piirrosjakso. (H3)

Haastatteluista ilmenee myös lasten olevan toisiaan kohtaan hienotunteisia ja huomioivan surevan lapsen hyvin, koska he vaistoavat, ettei ystävällä ole asiat kunnossa. Aineistosta kävi ilmi, että asioiden avoin ja rehellinen puhuminen on tärkeää sillä tilannetta saattaa pahentaa asioiden salailu, koska silloin lapset luulevat surusta puhumisen olevan kiellettyä. Tällainen puhumattomuus ja ymmärtämättömyydestä johtuva salailu voi johtaa siihen, että surevaa lasta aletaan vältellä ja hän jää joukosta hiljalleen siivuun, kuvaavat haastateltavat.

On ne siitä keskenään puhunut, mut luulen et hirveen vähän. Oli varmaan vaan todettu, et ai sulle on käynyt näin. Se on ehkä jotenkin niin utopista niille. Hommat jatku sitten siitä mihin oli jäänyt. (H1)

Mä luulisin, että lapset on iästä riippuen, jotenkin suoraviivaisia jatkamaan elämää. Mä oon ite tullut siihen tulokseen et ois hyvä, että luokan muut oppilaat tietäisi suuresta kriisistä, koska lapset osaa tosi hyvin suhtautua asioihin. Niillä on jotenkin niin vilpittömän eteenpäin suuntautuva asenne. (H2)

Mä luulen et lapset yleensäkin vaistoo, jos jollai ei oo asiat hyvin. (H3)

Haastateltavien mukaan muiden lapsien luokassa tulisi tietää tilanteista, jotka vaikuttavat luokkakaverin poikkeavaan käytökseen ja kohtaamaan kriisiin. Tämä myös siksi, että lasten sosiaalinen kanssakäyminen sähköisissä viestimissä on vilkasta ja myös väärä tieto kulkee siellä nopeasti, jonka vuoksi olisi perusteltua kertoa lapsille rehellisesti huomioiden heidän ikänsä tapahtunut asia ja näin katkaista myös väärältä tiedolta siivet. Haastateltavat kertoivat myös lasten olevan toisiaan kohtaan aika hienotunteisia ja asiat joista ei uskalleta puhua saattavat hiljalleen muodostaa lasten välille muuria ja näin etäännyttää surevaa lasta ystäväpiiristä ja luokkakavereista.

Sosiaalinen viidakkorumpu menee niin lujaa, että tiedot ovat usein lasten tiedossa aiemmin ainakin vääristyneinä tietoina. Tieto kulkee niin lujaa et se on vain aivan pakko käydä läpi. (H4)

Mitä on milloinkin tapahtunut ja miten kohdataan. (H2)

Myös surevan lapsen kanssa surun puheeksi ottamista pidetään haastateltavien mielestä tärkeänä, jotta heillä on näin mahdollisuus muodostaa myös itsellään kuva tapahtuneista asioista. Haastateltavat kertoivat myös, että tilanne olisi vaikea, jos lapsen ystävät tietäisivät tapahtumista enemmän kuin henkilö jota kaikki koskettaa.

Asioista on puhuttu niin suoraan, kuin se on mahdollista. On puhuttu sanalla kuolema ihan just niin ku se tilanne on ollu. Alkuun julkisuudessa esillä olevilta asioilta pyrittiin varjelemaan, mutta ton ikänen kaveri, joka lukee ja imee kaiken uutisista ja kaikesta ni ethän sä pysty millään suojelemaan sitä. Kuitenki kaverit ja niiden vanhemmat tietää ja puhuu siitä asiasta. Ni musta oli tärkeää et se oikeesti tiesi sen mitä mä olin ensiksi sanonnut, että se oli ajan tasalla koko ajan. Toisaalta on ehkä hyvä et se tietää ne jo nyt, vaikei kaikkea käsitäkkään. Sitten varmaan joskus pystyy prosessoimaan niitä eri tavalla, eikä tuu mitään yllätyksiä. (H1)

Et kuulostele mistä lapsi voi puhua ja kuitenkin mulla on semmonen tunne, että ne tykkää yleensä siitä, että puhutaan suoraan, eikä sanoja verhota niin, ettei kukaan ymmärrä mitä ne tarkoittavat. Sen olen kokenut parhaana ja silloin lapsikin puhuu asiasta avoimesti ja tavalla joka häntä hyödyttää. (H2)

Haastattelujen perusteella on mahdollista myös todeta, että koulun koko vaikuttaa varmasti myös tiedon laajuuden tarpeellisuuteen henkilökunnan keskuudessa. Tästä esille tuli esimerkkeinä pieni kyläkoulu, jossa kaikki talon aikuiset tuntevat lapset jopa nimeltä tai toisaalta suuri yhtenäiskoulu, jossa koko henkilöstö ei toimi kaikkien lasten kanssa.

Riippuu yhteisöstä. En näe sitä tarpeelliseksi et ne, jotka eivät ole missään vuorovaikutuksessa sen lapsen kanssa, et niillä ois yksityiskohtaista tietoa tapahtumista. Riippuu kuinka iso se yhteisö on. (H3)

Aika suurelle osalle se tarkoittaa et ne on tietoisia ja taustalla. Niiden ei tarvitse puuttua, mutta jos tapahtuu näin tai näin niin siinä tapauksessa toimi noin, et se on tiedossa. (H4)

9.3 Surevan lapsen tukeminen

Sokkivaiheessa olisi haastateltavien mukaan tärkeää voida käydä kodin ja koulun välinen keskustelu siitä miten perhe toivoisi koulun puolelta toimittavan. Tässä olisi toki huomioitava aina yksityiskohtaisesti perheen oma tilanne ja se, että he jaksavat yleensäkin ottamaan kantaa asiaan. Jos perheen voimavarat ovat niin vähissä, että heidän kanssaan ei ole mahdollista keskustella lapsen tukemiseen liittyen, niin koulu voi tarpeen mukaan kääntyä muiden asiantuntijoiden puoleen. Tällaisia mahdollisia ulkopuolisia toimijoita on esimerkiksi kriisikeskuksessa. Haastateltavien mukaan tällöinkään ei välttämättä löydetä sataprosenttista tapaa toimia oikein, mutta olisi mahdollisuus kuitenkin toimia tarkoituksenmukaisesti.

Parasta olisi sopia perheen kanssa, että mitä he toivoo ja minkä he näkisivät et ois parasta sille lapselle. Mut ma sanoisin melkein et se on räätälöintiä ja sen lisäksi et on täyspäinen aikuinen opettajana niin sit se on räätälöintiä sen perheen kanssa. (H2)

Voisin sanoa et se eka puoli vuotta on semmosta aikaa milloin sitä ehdottomasti pitäisi koulun näkökulmasta pitäis huomioida. Ja myös niitä käytöksessä tapahtuvia muutoksia. Sitähän sillä voi ilmetä, sitä vihaiisuutta ja kiukkuisuutta. Saattaa tulla jotain kiukkukohtauksia. Mutta varmaan sellainen, ettei unohdeta siinä kohtaa sitä, että sillä on suuret ajatukset takana. (H1)

Haastatteluista kävi myös ilmi, että sillä on vaikutusta kuinka kodissa on lapsen kanssa keskusteltu. Haastateltavien mukaan sillä on vaikutusta lapselle, jos vanhemmilla itsellään on tietämystä siitä, kuinka asioista tulisi heille kertoa. He korostavat, että tämä asioista kertominen pitäisi olla aina rehellistä ja suoraa, jotta asioiden käsittely helpottuisi myös lapsen mielessä. He kertoivat myös, että näiden asioiden on aikuisella kuitenkin oltava jo valmiina, koska voimavarat kriisin jälkeen keskittyvät ainoastaan arjesta selviämiseen ja selviämisesäkin vain välttämättömiin askareisiin.

Mun mielestä se arki ja se läheisyys on ehkä paras kuitenkin. Tunteiden näyttäminen kaikessa, vaik se ei oookkaan kivaa. (H1)

Läheisyys on turvallinen ja rauhallinen aikuinen lähellä ja saatavissa. On tarvittaessa saatavissa joku keskusteluapu tai joku kanava mihin pääsee suoraan, ettei tarvitse hirveesti haeskella sitä apua. (H3)

9.3.1 Opettajan rooli lapsen tukemisessa

Haastateltujen mukaan opettajan rooli olisi kaiken keskellä mahdollistaa lapselle mahdollisimman normaaliin arkeen perustuvat koulupäivät. Tämän perusteltuna sillä, että koulu todennäköisesti on lapselle ainoa paikka sillä hetkellä missä arki näyttäytyy normaalina.

Meillä kävi kriisityöntekijöitä puhumassa, niin ne sanoivat hienosti, joka on jäänyt ajatuksena elämään. Että jokainen kokee surun omalla tavallansa, ja on kauhean vaikea antaa yksiselitteistä vastausta et miten pitää tukea. toki siihen kriisivaiheeseen on yht pelinsäännöt olemassa. (H2)

Jos opettaja ei tiedä ja jolla ei ole omakohtaisia surukokemuksia niin siinä voi äkkiä tehdä karhunpalveluksen. Et voi koulunkäynti olla hetken päästä aika hankalaa. (H1)

Aineiston perusteella käy ilmi, että aikuisen tulee olla se, joka on joustava ja muuntautumiskykyinen. Opettajan tulee olla myös hyvin ymmärtäväinen, koska todennäköisesti lapsi ei jaksakaan suoriutua aivan kaikista tehtävistä ja läksyistä aivan entiseen malliin.

Siihenkin pitäisi olla semmonen kaava, hyvällä tavalla. Että muistettais, kysyä ne tärkeät kysymykset. (H2)

Opettajan ennakointia. Oma pelisilmä kehittää siinä, että jos tietää et jotkut aiheet on sellaisia et saattaa liipata läheltä, vois järjestää jotain muuta toimintaa tai aihetta käsiteltäväksi muualle. (H4)

Kodin ja koulun välinen yhteistyö aineiston mukaan koetaan tärkeäksi yhteistyömuodoksi. Haastateltavat korostivat kuitenkin koulun roolia yhteydenpitämisessä, sillä he muistuttivat perheiden voimavarojen olevan hyvin vähissä, koska perhe itsekin elää kriisin keskellä.

Onhan se siinä mielessä hankalaa, että siinä mennään kaikkien niiden epämurkuvuusalueiden yli. Siinä kohdataan vanhemmat tai vanhempi, joka suree. Vaikka olisi ammatillisen ohjauksen saanut, se on aina hankala tilanne. (H4)

Yhteistyön kaava selkeästi puuttuu. Kriisitilanteista sattuu sen verran harvoin, että sitä kaavaa ole luotu, mutta se olisi kyllä hyvä olla olemassa. Jokaisella koululla olisi oma, että tiedettäis miten kannattais toimia. Perhe ei pysty välttämättä

aloitetta tekemään niin oltais me järkevän aloitteellisia ja kyttäisi voidaanko tehdä jotakin ja mitä perhe toivoisi. (H2)

Koululta rehtorin yhteydenotto on hyvä tapa, joka vie sitten asiaa siellä eteenpäin opettajalle. Jos siellä jotain oisi ilmennyt niin mä uskon et se ihan varmasti oisi ottannu yhteyttä. Oon ollu ihan luottavaisin mielin ton koulun puolesta. En koe, että oltais tarvittu sieltäpäin enempää muita tukitoimia. Taas toisaalta ehkä olemme pystyneet itse niin paljon sitä jollain tasolla auttaa. Ehkä semmonen et välillä laitetaan viestii, et miten koulussa menee. (H1)

Viestiä koulusta kuinka lapsi on voinut ja miten on mennyt viikon kahden sisällä tai mikä aikaväli nyt olisikin. Ja varsinkin, jos on havaittavissa muutosta. Mutta tiivistä yhteistyötä. Tietysti kodista, jos tämmöistä on tapahtunut ei kyetä olemaan yhteydessä kouluunpäin, et koulu ottais kontaktia kotiin. (H3)

9.3.2 Moniammatillinen tuki lapselle

Lapselle olisi mahdollista sopia koulukuraattorille säännöllisiä käyntejä esimerkiksi aluksi viikoittain ja myöhemmin kerran kuukaudessa, haastattelussa todetaan. Kuraattori voisi näissä tapaamisissa tehdä lapsen kanssa asioita, jotka eivät liity suoranaisesti siihen suruun mutta välillisesti kuitenkin.

Enkä usko et se ois pahitteeks, vaikka oisi kuraattorille aika-ja, alkuun muutamia, esimerkiksi kerran viikossa tai kerran kahessa viikossa. Ja se vois teettää ihan vaan jotain ei niinkään liittyvää siihen suruun suoraan, muuta välillisesti kyllä. (H1)

Me voidaan elää ja olla tukena siinä arjen jutuilla, mutta täytyy olla myös muuta, että koulu ei siihen yksin pysty, eikä kotikaan. Siinä tarvii olla myös muita tahoja jotka tarvittaessa tukee. (H4)

Aineistossa nousi esille selkeästi myös, että koulussa olisi hyvä nimetä lapselle esimerkiksi työpari. Tämä työpari aina muutaman kerran viikossa kiinnittäisi hieman normaalia enemmän lapsen toimintaa ja seuraisi ensimmäisien kuukausien aikana lapsen käyttäytymistä välitunneilla sekä lapsen piirroksia esimerkiksi pulpettivihossa. Yhteisöllisyyden merkitys nousi aineistosta esille, jota tulisi myös kehittää ja kannustaa ihmisiä sen puolesta toimimiseen.

Ois tietty työpari, joka ottais asiaksi tarkkailla sitä yhtä oppilasta, vähän sillai sivusta. Että mitä se nyt piirtelee pulpettivihkoonsa ja vähän niin kuin sitä kokonaisuutta. Ja mitä se

>tekee välitunneilla. Se ei ois yhtään hullumpi juttu ensimmäisien kuukausien aikana. (H1)

Nyt se tulee lakiinkin tää yhteisöllinen oppilashuolto. Pitäis enemmän vain kannustaa ihmisiä ketkä siinä ympärillä ovat, että tavallaan ei oo ainoa se oma opettaja kenellä on lupa kysyä, vaikka oppilashuollon jäseniltä tai joltain kriisityöntekijältä miten ympärillä olijoiden kannattaa suhtautua. (H2)

Oppilashuoltoryhmä on hyvin mukana näissä asioissa, pystytään sopimaan mihin suuntaan kukakin toimii. (H4)

9.4 Aineistosta nousseita kehittämiseen liittyviä ajatuksia

Haastatteluissa nousi esille ihmissuhdetaitojen tärkeys työssä, jossa päivittäin työskennellään lasten, vanhempien, työyhteisön sekä erilaisten verkostojen kanssa. Yhdessä haastattelussa tuli esille mahdollisuus harjoitella ihmissuhdetaitoja esimerkiksi sosiodraamaharjoitusten avulla. Haastateltava perusteli asian sillä, että lakisääteisesti on jo paljon turvallisuuteen liittyviä harjoituksia, kuten paloturvallisuuteen liittyen ulos poistumisharjoitus ja henkilöturvallisuuteen liittyen sisälle suojautumisharjoitus. Hänen mukaansa näihin harjoituksiin voisi lisätä ammattiin läheisesti liittyen myös vuorovaikutusharjoituksia. Vuorovaikutusharjoituksia hänen mukaansa voisi hyödyntää arjen työn lisäksi, kun joudutaan erityisiin keskustelutilanteisiin esimerkiksi oppilaiden kanssa, koska tällä hetkellä se on aivan opettajan oman tuntemuksen varassa.

Ihmissuhdetaidot on ehdottomasti se loputon suo, miten kohdata. Et itse asiassa tämmöstä sosiodraamaa voisi olla hyvä harjoitella. Me harjoitellaan jo kuinka poistutaan ulos tai suojaudutaan sisälle, mutta ollaan ihan oman mutun varassa siinä, kun oppilaan kanssa lähdetään juttelemaan. (H4)

Siinä on varmasti kynnys et kuinka mä kohtaan oppilaan, olisi se sitten ekalla tai yhdeksännellä luokalla. Niin, että opettajayhteisössä käytäis välillä läpi, kun sitä ei tiedä et koska mitä ja milloin tapahtuu, kun niitä on uutiset täynnä tänä päivänä, ehkä niitä ois hyvä käsitellä. (H3)

Aineistosta nousi esille kehittämisajatus, että opettajille voisi olla jonkinlainen perehdytyskansio. Tähän perehdytyskansioon aineiston mukaan voisi kirjata vanhemmilta saadun luvan jälkeen, jos perheessä on tapahtunut esimerkiksi jokin kriisi. Tämä perehdytyskansio voisi sisältää myös tietopaketin siitä, kuinka lapsi reagoi kriisitilanteissa hänen kulloisessakin iässä ja kehitysvaiheessaan. Perehdytyskansiossa tulisi olla kirjattuna myös kriisin eri vaiheet ja kuinka suruprosessi voi edetä ja mitä oheisilmiöitä tässä prosessissa on mahdollista esiintyä. Tämä aineistossa perusteltiin sillä, että kriisitilanteessa perheen voimavarat ovat hyvin vähissä, eivätkä ne riitä käymään näitä asioita opettajan kanssa lävitse. Tämä pereh-

dytyskansio olisi rehtorilla ja se annettaisiin nähtäväksi opettajalle, jos hänen luokassaan jotain oppilasta kohtaa kriisitilanne, todetaan aineistossa. Aineiston mukaan opettajan lisäksi tämä tietopaketti koskisi kaikkia lapsen kanssa työskenteleviä aikuisia, joiden tulisi myös tutustua lasta koskevaan tilanteeseen.

Vähintäänkin ensimmäiselle puolelle vuodelle semmoinen ohjeistus et mitä asioita kannattaa seurata sen oppilaan kohdalla. Minkä verran sitä voi painostaa tekemään asioita. Toki se ei tarkoita, että voi jättää tekemättä, mut et ehkä yhdessä sovittuja juttuja sit vanhempien kanssa. Sit et minkä verran vaaditaan ja voidaan vaatia. (H1)

Perehdytyskansio siihen, jos perheessä tapahtuu jotain kriisiä. Tarkoitan menetystä tai sairautta mihin joku on menetyksessä tai jotain tällaista. Siis ihan tietopaketti siitä minikäikäinen lapsi voi reagoida ja miten ja se annettais niille opettajille, jotka opettavat kyseistä lasta. (H1)

Tsekkauslista pitäisi olla. Se helpottaa siinä vaiheessa, kun ei välttämättä ole opettajallakaan sanoja ja silloin on varmemmalla pohjalla, kun on yhdessä sovittu, vaikka koulun kriisiryhmän kanssa. Me ollaan aika usein tilanteessa, että me pelätään että tehdään vahinkoa sille lapselle ja et meidän takia sure lisää tai et se menee aivan romuksi. (H2)

Haastatteluissa nousi esille myös tiedonkulkuun liittyvä kehittämisajatus, koska koulussakin on runsaasti eri ammattikunnan jäseniä esimerkiksi kuraattori, terveydenhoitaja, rehtori, sosiaaliohjaaja ja opettaja, jolloin useampi ihminen hoitaa lapsen asioita. Työyhteisössä heidän mukaansa tulisi olla selkeä sopimus siitä kuka hoitaa yhteydenpidon lapsen kotiin, korostaa haastateltava. Haastatteluissa tuli esille myös ajatus, jos koululla olisi mahdollisuus osoittaa yksi aikuinen, joka ottaisi lapsen tunnilta välillä jonnekin muualle tekemään jotain aivan muuta. Hänen mukaansa tämän toiminnan tarkoitus olisi saada lapsen ajatus tekemisen avulla jonnekin muualle arjen askareista. Tämän ei tarvitsisi olla päivittäistä, mutta silloin tällöin tapahtuvaa toimintaa, toteaa hän vielä.

Liika välikäsiä on liikaa. Mieluiten muutamat, jotka sitä hoitaa. Ettei vanhemmilla puhelin soi yötäpäivää. Työryhmä ja kuka hoitaa yhteydenpidon. (H3)

Joku aikuinen tai tukihenkilö, joka ottaisi välillä sen lapsen koulussa ja tekis jotain ihan muuta. Veis niiku sen ajatuksen välillä silloin tällöin jonnekin aivan muualle tekemään jotain. Viettäin tunnin tai kaks, mutta et sen ajatus ois jossain aivan muualla hetken. (H3)

Me ei voida ikinä tietää minkä ikäisenä se asia nousee jostakin jutusta. Ne on aika moninaisia syitä sit niihin, mutta yleensäkin se ei ole välttämättä käsitelty se asia. Mut mitkä sit on ne laukaisevat tekijät, ei kukaan voi kertoa etukäteen. Mut sit ku hoksataan mistä on kyse pitäis osata toimia oikkein. (H1)

Haastatteluissa tuli esille opettajien mahdolliset omat työpaineet kriisitilanteen kokeneen lapsen kanssa työskentelyssä ja esille nousi tiedon lisäämisen tarve aikuisille, jotka työskentelevät koulussa lasten kanssa. Haastateltavat arvelivat, että opettajan koulutuksessa ei välttämättä ole keskitytty kovinkaan laajasti käsittelemään kriisityötä ja siihen liittyviä myöhemmässä vaiheessa mahdollisesti esille tulevia ilmiöitä sekä oireita. Koulussa toimii myös runsaasti muita aikuisia, joiden koulutus ei välttämättä ole sisältänyt lainkaan tietoa kuinka toimia lapsen kanssa, joka on kohdannut äkillisen kriisin elämässään, muistuttaa haastateltava. Tämän vuosi hän asian tiimoilta toivoo, että asioista olisi säännöllisesti esimerkiksi kerran vuodessa käytävä yhteinen koulutus henkilökunnalle. Haastateltavien mukaan tämä voisi tapahtua esimerkiksi syksyllä, kun kouluyhteisöön tulee usein myös uutta henkilökuntaa.

Kehittää organisaatiota, mutta mehän tehdään sitä tällä hetkellä ja halutaan luoda tiettyjä polkuja, kuten tuen polkua, oppilaanohjaus toimintaa ja luokanvalvojan tehtäviä. Mun mielestä nää kaikki asiat on niitä, jotka tukee. (H4)

Kehittää sitä miten näissä tilanteissa pystyy joustamaa ja muotoutumaan niin, että on turvallista ja et kaikki asiat toimii. (H4)

Tietotaitoo ei koskaan ole liikaa. Kriisityö on melko unohdettu asia ja noussut esille vasta, kun jotain sattuu. Liian usein ajatellaan kouluissa, ettei pidä hössöttää. Mun mielestä hyvät koulut ja hyvät firmat varautuu kaikkeen. Ne olis hyvä saada kuntoon ne asiat. (H2)

10 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkija, tutkittava ja lukija Hirsjärvi ym. (1997, 229–230) mukaan tulkitsevat kaikki tutkimusta tai sen osia omalla tavallaan. Heidän mukaansa erilaiset tulkinnat eivät täydellisesti yhdisty vaan tosiasioistakin soi syntyä erimielisyyksiä, koska tulkitsemme asioita eri tavoilla. Tutkimuksen tuloksista tulisi pystyä laatimaan synteesejä, jotka kokoavat pääiseikat yhteen ja antavat selkeästi vastaukset asetettuihin ongelmiin. Johtopäätökset perustuvat saatuihin synteeseihin ja tutkijan on pohdittavasaatujen tulosten merkitys tutkimusalueella sekä mikä laajempi merkitys voisi olla.

Äkillisen kriisin tapahtuessa ihminen tarvitsee ikään katsomatta rinnalleen tukea lähellä olevilta henkilöiltä. Silloin on tarpeen, että apua on välittömästi saatavissa, eikä sitä tarvitse hakea mistään.

Eränen ym. (2009, 28) toteavat, että järkyttävän tiedon saaneen ihmisen auttaminen on erittäin vaativa tehtävä, sillä ihmisen tuska on silloin usein sietämätöntä. Auttajan tehtävä on silloin sietää tätä tuskaa ja luoda ymmärtäväinen ja turvallinen ilmapiiri, jossa tuskaa voidaan käsitellä. Tämä edellyttää, että auttaja eläytyy autettavan tilanteeseen, kokemuksiin ja tunteisiin menettämättä kuitenkaan omaa levollisuuttaan.

Auttajan on annettava kaikki tila autettavalle, joka tarkoittaa sitä, ettei hän saa tuoda omia mielipiteitään tai kannanottojaan tilanteeseen, koska ne sulkevat psyykkisen tilan. Ei ole olemassa oikeita tai lohduttavia sanoja ensimmäisinä hetkinä erittäin järkyttävän tapahtuman jälkeen ja usein pelkkä läsnä olo on riittävää. Tyhjää tilaa ei silloin tarvitse täyttää puheella. (Eränen ym. 2009, 28.)

Tutkimuksessa nousi esille kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeys lapselle arjen tukemisessa tilanteessa, jossa kaikki ympärillä oleva on muuttanut muotoaan äkillisesti, eikä siihen ole ollut itsellä mahdollista vaikuttaa. Koulussa on lapsella tutut ja turvalliset henkilöt lähellä, joilla on mahdollisuus tukea lapsen arkea normaalien rutiinien avulla. Kouluyhteisössä on myös mahdollista lisätä henkilöresursseja kohdistuen ne tarvittavaksi ajaksi tiettyyn luokkaan esimerkiksi avustajien muodossa.

Tutkimuksessa pidettiin tärkeänä myös oppilaiden luokkakavereiden saavan tiedon lapselle tapahtuneesta kriisistä. Dyregrov (1993, 79) kirjassaan toteaaakin useimpien toivovan opettajan olevan se, joka kertoo lasta kohdanneesta surusta muille luokkakavereille, ennen kuin itse palaavat kouluun. Opettajan on hyvä myös keskustella muiden oppilaiden kanssa siitä, kuinka asioista tulee puhua.

Saari (2012, 33) muistuttaakin, että usein ajatellaan onnettomuuden uhreja olevan ainoastaan onnettomuudessa loukkaantuneet tai kuolleet. Kuitenkin psykologisessa mielessä uhreja ovat kaikki ne ihmiset, keitä tapahtuma suuresti järkyttää ja joiden mieleen syntyy psyykkinen vamma. Sekä traumaattisten tapahtumien tai tilanteiden määrittelyssä, että näiden uhrien psyykkisten reaktioiden ymmärtämisen kannalta on tärkeää huomioida keskeinen psykologinen tosiasia: Me emme reagoi ainoastaan siihen, mitä todella tapahtuu vaan myös mielikuvaan, mitä olisi voinut tapahtua.

Lapsen kohtaaminen koettiin tärkeäksi haastateltavien keskuudessa, vaikka kyse onkin tilanteesta, joka on surevalle henkilölle hyvin arkaluontoinen ja sen pelkkä ajatteleminen tuottaa tuskaa. Kinanen (2009, 27) kuvaakin, että kohtaamisen vaikeus on selkeä elämäntilanteiden ollessa myllerryksessä ja kohtaaminen koetaan silloin toisinaan hankalaksi. Kohtaamattomuuden vaikeuteen usein syynä on se, ettei tiedetä, mitä voi toiselle sanoa tai miten häntä tulisi auttaa. Tämä saattaa johtaa lapsen tai nuoren keskuudessa siihen, että sureva jätetään kaveriporukasta sivuun, koska ei

osata keskustella hänen kanssaan ja luullaan, että pitäisi osata puhua surevalle jotain hyvin viisasta. Kriisin kohdatessa lähellä oleva sanaton ymmärtäjä saattaa kuitenkin olla suurempi tuki, kuin hyväntahtoinen neuvonantaja.

Kuuntelemisen taidon merkitystä ja läsnäolon tärkeyttä korostavat myös Ruishalme ja Saaristo (2007, 105). Heidän mukaansa osallistuvassa kuuntelussa tulee keskittyä lapsen puheeseen, jos epäilee kuulleensa väärin se pitää tarkistaa. On haluttava kuulla myös se mitä lapsi ei pysty sanoin kertomaan havainnoimalla hänen ilmeitään, eleitään, ja äänenpainoaan seuraamalla. Kriisityössä auttaminen perustuu siihen, että hyväksytään kertojan tarina sellaisena, kun hän sen näkee, sillä se on hänen totuutensa ja kokemuksensa. Kriisityössä tuetaan yksilön omia voimavaroja ja selviytymismahdollisuuksia, jotka ovat hänelle ja hänen elämässään mahdollisia. Auttamisen kulmakivenä on luoda turvallinen ja salliva ilmapiiri.

Aineiston mukaan on erityisen tärkeää keskustella lapsen kanssa vaikeistakin asioista ja tapahtumista lapsen kanssa rehellisesti ja asioiden oikeilla nimillä muuntamatta niitä niin sanotusti lapsen kielelle. Lapsen ikätaso kuitenkin on puheessa huomioitava, jotta lapsella on mahdollisuus ymmärtää kerrottu asia.

Eränen ym. (2009, 19) toteavatkin, että halu kääntää kelloa taaksepäin peruuttaakseen tapahtuman on suuri, mutta asiaa pitäisi silti käsitellä. Useimmiten tapahtuman aiheuttama muutos on kuitenkin niin suuri, ettei elämää ole mahdollista jatkaa entisellään eteenpäin. Ulkoinen todellisuus pakottaa kohtaamaan muutoksen, vaikka muutos on mielelle melkein kestämätön ja sen seurauksena voivat olla hyvin kokonaisvaltaiset ja voimakkaat reaktiot.

Aineiston mukaan olisi hyvä seurata, miten lapsi traumaattisen kriisin jälkeen koulussa toimii ja minkälaisia piirustuksia lapsi piirtää. Niku ja Sarinto (2004, 62) kertovatkin kuvataiteen olevan symbolista kieltä, jonka avulla lapsella on mahdollisuus purata tunteitaan, toiveitaan ja ajatuksiaan konkreettiseen muotoon silloin, kun sanat eivät siihen riitä. Kuvien kautta lapsella on mahdollisuus ilmaista asioita, joita on vaikea sanoa ääneen. Piirtäminen on turvallinen ja helppo tapa ilmaista tunteitaan ja sopii lapsille ikään katsomatta. Lapsen piirustuksista ei pitäisi kuitenkaan tehdä syvällisiä analyysejä vaan kysyä mieluummin lapselta itseltänsä mitä hän työllään haluaa kertoa tai millaisia tunteita se hänessä herättää. Kuvataiteen rinnalle sopisivat hyvin toiminnallisiksi menetelmiksi muovailu ja askartelu.

Traumaattisen kriisin vaikutus lapsella saattaa näkyä koulutyössä niin, ettei hän jaksa keskittyä tunneilla ja tehdä annettuja läksyjä. Opettajan tulisi huomioida tämä ja ottaa mahdollisesti yhteyttä lapsen kotiin keskustellakseen heidän kanssaan, miten olisi tarkoituksenmukaista toimia, koska tällaisessa tilanteessa lapsen pakottaminen ei ole hyvä ratkaisu.

Dyregrov (1997, 22) kuvaakin, että lapsella traumaattisesta tapahtumasta jääneet itsepintaiset muistikuvat heikentävät hänen keskittymiskykyä, joka ilmenee sitten lapsella koulunkäynnin vaikeutena. Myös energian puute sekä tunne-elämän tarkoituksettomuus saattavat vaikuttaa aktiivisuuteen koulussa. Lapsella voi myös esiintyä valveunia ja hajamielisyyttä. Kouluvaikeudet saattavat lapsella esiintyä paljon pidempään, kuin opettaja osaa arvata, sillä rakkaan ihmisen kuoltua voi mennä vuosi tai pari ennen kuin työskentelykyky lapsella palaa normaalitasolle.

Haastatteluissa kävi myös esille tilanteita, joissa lapsi on alakouluiässä kokenut traumaattisen kriisin josta on jo kulunut useita vuosia. Saman lapsen ollessa myöhemmässä vaiheessa jo yläkoulun puolella hän alkoikin käyttäytyä itsellensä hyvin poikkeavalla tavalla ja koulumenestys tippui äkkiänsä erittäin paljon. Kyseisessä tapauksessa haastateltava toi esille, että näennäisesti ei ollut mahdollista huomata, mitkä seikat lapsen elämässä siinä vaiheessa olivat nostaneet aiemmat tapahtumat nuoren mieleen takaisin, ja nuoret olivat haluttomia keskustelemaan vanhoista tapahtumista.

Haastateltava korostikin kouluyhteisössä myös myöhemmän seurannan tärkeyttä sekä tärkeyttä siitä, ettei kriisin kokeneiden lasten elämänhistoriaa unohdeta liian varhain. Haastateltavan mielestä olisi myös hyvä, että kriisin kokeneen lapsen tiedot siirtyisivät lapsen mukana hänen siirtyessä yläkouluun sekä myöhemmin esimerkiksi ammatillisiin opintoihin, koska nuorella saattaa myöhemmin esiintyä tarvetta tuelle ja asioiden käsittelylle uudelleen, mutta vain ehkä eri tavalla nuoren näkökulmasta, koska nuoren ajatus on hyvin vahvasti siellä menetyksessä kiinni.

Niku ja Sarinto (2004, 19) kirjassaan toteavat, että menetyskokemuksen läpikäyminen ja sureminen ovat lapselle erittäin tärkeitä sillä ne tukevat lapsen kehitystä. Pitkittynyt ja työstämättä jäänyt suru puolestaan koteloituu lapsella, koska se ei katoa itsestään vaan jää osaksi ihmistä. Surematon suru tavallisesti nousee myöhemmässä vaiheessa pintaan ja muistuttaa olemassa olostaan. Se voi myös altistaa myöhemmin psyykkisille ja sosiaalisille ongelmille.

Tutkimuksen mukaan lapselle olisi tärkeää antaa aikaa ja ymmärtämystä, jos lapsi ei jaksakaan olla mukana tunnilla opetuksessa vaan vaipuu omiin mietteisiinsä. Lapsi tarvitsee ymmärrystä myös silloin, kun hänen käytös muuttuu tunnilla levottomaksi, jolloin lapselle olisi hyvä tarjota mahdollisuus poistua luokasta toisen aikuisen kanssa edes hetkeksi ja saada mahdollisuus tehdä jotain aivan muuta, jonka avulla ajatukset saisi käännettyä johonkin mukavaan asiaan.

Niku ja Sarinto (2004, 19) muistuttavat, ettei yksikään aikuinen voi poistaa lapsen kokemaa kriisin aiheuttamaa kärsimystä, on kuitenkin mahdollisuus antaa lapselle tukea ja tilaa sekä aikaa surun käsittelyyn. Arjen jatkuvuus ja siihen liittyvät normaalit rutiinit ovat avainasemassa surusta selviytymisessä.

Koulussa aikuisen olisi tärkeää osata toimia tukiessaan lasta äkillisen kriisin jälkeen, jos aikuisella ei ole tietämystä kuinka hän voi lasta lähestyä ja tukea tai aikuinen ei osaa huomioida lapsessa tapahtuvia muutoksia, saat-
taa lapsi menettää mahdollisuuden käsitellä koulussa hänelle merkityksellisiä tunteitaan.

Saari (2012, 263–264) muistuttaa, että lasten kyky käsitellä traumaattisia kokemuksia on paljon riippuvainen heidän lähellään olevien aikuisten kyvystä käsitellä koettu kriisiä. Lapset eivät mahdollisesti saa riittävää tukea ja pysty toipumaan järkyttävästä kokemuksesta ilman pitkäaikaisvaikutuksia. Lasten koulumenestys saattaa kärsiä, koska he saattavat olla levottomia ja heidän on vaikea keskittyä.

Äkillisen traumaattisen tapahtuman jälkeen ihmisen elämänarvot muuttuvat useimmiten kolmella tavalla kuvaa Saari (2012, 25–26) kirjassaan. Hänen mukaansa ihminen tiedostaa oman haavoittuvuutensa. Esimerkiksi televisiosta kuulee usein erilaisista väkivallanteoista ja onnettomuuksista, mutta niiden ei ajatella koskettavan meitä ja eletään eräänlaisessa koskemattomuuden harhassa, kunnes tapahtuu jotakin erityisen järkyttävää itselle tai läheiselle. Toiseksi ihmisen maailmankuva ja elämäntähtämys muuttuvat, koska traumaattiset tapahtumat ovat luonteeltaan sellaisia, että ne kyseenalaistavat maailmankuvamme ja elämäntähtämyksemme. Kolmanneksi ihmisen elämänarvot muuttuvat ja perheen sekä ihmissuhteiden arvo lisääntyy.

11 POHDINTA

Äkillisen kriisin kohdatessa perheen, sen käytettävissä olevat voimavarat menevät normaalista arjesta selviytymiseen sekä huolehtimiseen. Perheellä ei todennäköisesti ole voimia huolehtia lapsen läksyistä ja yhteydenpidosta koulun kanssa. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että koulussa työskentelevät henkilöt olisivat aktiivisia ja ottaisivat yhteyttä lapsen kotiin sekä kysyisivät perheen toiveita tilanteen suhteen ja tukisivat perhettä kunnioittaen heidän toiveitaan. Koulun yhteydenpidon kodin suuntaan ei kuitenkaan pidä olla liian monimutkaista vaan selkeää ja hyvin organisoitua, jotta perhe ei joudu käyttämään yhteydenpitoon liiallisesti voimavarojaan. Tapahtumilla voi olla hyvin pitkäkestoisia seuraamuksia, joiden vuoksi seuranta ei pidä unohtaa.

Lapsi on iästään huolimatta toiminnassaan ja käyttäytymisessään hyvin aito ja suorasukainen. Lapsi arvostaa rehellisyyttä ja hänelle pitää puhua suoraan asioiden oikeilla nimillä, kuitenkin puhuttaessa on huomioitava lapsen oma kehitystaso. Lapsen kanssa pitää keskustella aina hänen osoittaessa siihen omaa halukkuuttaan ja pitkäjänteisesti jaksettava vastailla yhä uudelleen samoihin kysymyksiin ja ajatuksiin mitä lapsella mielessään on. Aikuisen ei pidä tehdä omia tulkintoja lapsen tavasta surra. Aikuisen on myös ymmärrettävä, että jokaisella lapsella on oma tapansa käsitellä surua ja pyrkiä tukemaan siinä prosessissa lasta.

Traumaattiset kriisit voivat olla erittäin koskettavia, jotka tuovat myös työntekijöille tilanteita joista on hyvin vaikea puhua lapsen kanssa saati sitten käsitellä niitä luonnollisesti. Tähän toimintaan on hyvä varautua ennakolta miettien toimintamalleja omalle toiminnallaan tilanteessa, johon ei suoranaisesti ole voinut varautua. Tilanteita olisi kuitenkin tärkeää miettiä myös oman persoonallisuutensa kannalta. Erityisen tärkeää olisi tunnistaa myös omat voimavaransa auttajana sekä tukijana, jotta osaa pyytää lisä-apua muilta työyhteisön jäseniltä tarvittaessa.

Äkillisen kriisin kohdatessa myös työntekijöiden ammattitaito on koetuksella. Työyhteisöissä olisikin tärkeää pitää ammattitaitoa yllä ja kouluttaa henkilökuntaa tunnistamaan ja työskentelemään kriisitilanteissa. Kriisin eri vaiheiden tunteminen on tärkeää, että on mahdollista tukea lasta tarkoituksenmukaisella tavalla. Työyhteisössä on huomioitava myös työntekijöiden jaksaminen ja tarvittaessa jaettava työnkuvia uudelleen tai toimittava työpareina.

Koulussa lapsen päivittäisessä työskentelyssä on opettajan lisäksi runsaasti henkilökuntaa, jotka omalta osaltaan kaikki toimivat lapsen tukemiseksi. Myös tämän muun henkilökunnan on tiedettävä, jos on tapahtunut arjesta suuresti poikkeavia asioita, jotta kaikilla on mahdollisuus huomioida muuttunut tilanne ja toimia sen mukaisesti. Lapsen tulee voida koulussa tukeutua aina turvalliseen aikuiseen, jolla on aikaa kuunnella häntä ja ohjata tarpeen mukaan tarkoituksenmukaisen tuen piiriin.

Syksyllä 2014 uudistetaan lain voimalla kaikissa kouluissa oppilashuoltoa. Se muuttuu yhteisölliseksi opiskeluhuolloksi, joka on kaikkien opiskelijoiden kanssa työskentelevien aikuisten vastuulla ja tarkoitus on edistää lapsen hyvinvointia ja kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Syksyllä 2014 otetaan käyttöön myös uusi yksilökohtainen opiskeluhoito, joka pitää sisällään koulu- ja opiskeluterveydenhuoltopalvelut, psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä monialaisen yksilökohtaisen opiskeluhoillon.

Syksyllä 2014 tulee myös lakiin velvoite, jonka mukaan oppilaalla on hänen niin pyytäessä, oikeus päästä tapaamaan kuraattori tai koulupsykologi seitsemän päivän sisällä ja kiireellisissä tilanteissa samana tai seuraavana päivänä. Tätä oppilaan oikeutta tavata halutessaan kuraattoria tai koulupsykologia ei ole huoltajalla mahdollisuus kieltää.

Uudessa 2014 voimaan tulevassa laissa on myös kirjattu opiskeluterveydenhuollon edistävän ja seuraavan oppilaitosyhteisön hyvinvointia, opiskeluympäristön terveellisuutta ja turvallisuutta sekä yksittäisten oppilaiden terveyttä ja hyvinvointia. Tunnistetaan varhaisen tuen tarpeet ja järjestetään lapsille tarvittava tuki sekä tarvittaessa ohjataan hoitoon. Tuetaan vanhempien hyvinvointia ja kasvatustyötä.

Tavoitteenani on tämän tutkimuksen tuovan avointa keskustelua kriisitilanteisiin varautumisesta ja mahdollisesti sysäävän liikkeelle työyhteisöissä kriisityön kehittämistä. Ainakin haluan tutkimuksellani herätellä tarkas-

telua työyhteisöjen tämän hetkisestä varautumistasosta ja myös nostoen kysymyksiä onko varustautumisen tämän hetkinen taso riittävää. Olen itse toiminut useissa työyhteisöissä ja minulla on näkemys, että asioissa olisi kehittämistä. Kehittämistä tuo myös yhteiskunnan jatkuva muuttuminen, jonka vuoksi vuorovaikutuksellista työtä tehtäessä on pysyttävä tämän muuttuvan kehityksen mukana.

Tutkimukseni rajaus oli haastavaa, koska kriisityö on hyvin laaja ja moninainen alue. Tämän vuoksi rajasin sen koskemaan alakouluiän keskivaiheen luokkatason eli noin kolmatta luokkaa käyviä lapsia ja heidän tukemistaan koulussa. Aiheesta olisi ollut mahdollista lähteä tutkimaan useita eri näkökulmia, mutta valitsin tämän ja toivon tällä tutkimuksellani olevan merkitystä kouluyhteisön toiminnalle, joka kohtaa äkillisen kriisin kokeneen lapsen.

LÄHTEET

Dyregrov, A. 1993. Lapsen suru. Suomentanut Makkonen, M. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Dyregrov, A. & Raundalen, M. 1997. Sureva lapsi ja koulu. Suomentanut Villa, S. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Engblom, K. & Lehtonen, E. 2010. Läsä ja lähellä. Opas kuolemaa ja surua kohtaaville vapaaehtoisille. Helsinki: Multiprint Oy.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkö-kulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uud.painos. Jyväskylä, 179–203.

Eskola, J. & Suoranta J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Erkkilä, J., Holmberg, T., Niemelä, S. & Ylönen H. 2005. Surevan lapsen kanssa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Eränen, L., Hynninen, T., Kantanen, I., Saari, S., Saarinen, M., Palonen, K. & Yli-Pirilä, P. 2009. Mikä aiheuttaa äkillisen kriisin. Teoksessa Saari, S., Kantanen, I., Kämäräinen, L., Parviainen, K., Valoaho, S. & Yli-Pirilä, P. Hädän hetkellä -psykkisen ensiavun opas. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 13–20.

Eränen, L., Hynninen, T., Kantanen, I., Saari, S., Saarinen, M., Palonen, K. & Yli-Pirilä, P. 2009. Psykkinen sokkivaihe ja auttaminen. Teoksessa Saari, S., Kantanen, I., Kämäräinen, L., Parviainen, K., Valoaho, S. & Yli-Pirilä, P. Hädän hetkellä -psykkisen ensiavun opas. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 21–30.

Eränen, L., Hynninen, T., Kantanen, I., Saari, S., Saarinen, M., Palonen, K. & Yli-Pirilä, P. 2009. Kriisin työstämis- ja käsittelyvaihe sekä uudeleen suuntautumisen vaihe. Teoksessa Saari, S., Kantanen, I., Kämäräinen, L., Parviainen, K., Valoaho, S. & Yli-Pirilä, P. Hädän hetkellä -psykkisen ensiavun opas. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 41–50.

Eränen, L., Hynninen, T., Kantanen, I., Saari, S., Saarinen, M., Palonen, K. & Yli-Pirilä, P. 2009. Kriisistä selviytyminen. Teoksessa Saari, S., Kantanen, I., Kämäräinen, L., Parviainen, K., Valoaho, S. & Yli-Pirilä, P. Hädän hetkellä -psykkisen ensiavun opas. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 51–60.

Eränen, L., Hynninen, T., Kantanen, I., Saari, S., Saarinen, M., Palonen, K. & Yli-Pirilä, P. 2009. Toimintamalleja erilaisissa kriisitilanteissa. Teoksessa Saari, S., Kantanen, I., Kämäräinen, L., Parviainen, K., Valoaho,

S. & Yli-Pirilä, P. Hädän hetkellä -psyyykkisen ensiavun opas. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 73–106.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Kananoja, A., Lähteinen, M. & Marjamäki, P. 2011. Koulun sosiaalityö. Sosiaalityön käsikirja. Helsinki: Tietosanoma Oy.

Katalkin, R J. 2009. Kuoleman käsittely ja lapsen surun kohtaaminen alakoulussa opettajan näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu -tutkielma

Kinanen, M. 2009. Surusäkki. Vertaisryhmätyöskentelyä lasten sururyhmille. Helsinki: Otavan.

Kinnunen, A. 2012. Trauman kokenut lapsi koulussa, luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustiede. Pro gradu -tutkielma.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uud.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Kurki, L., Nivala, E. & Sipilä- Lähdekorpi, P. 2006. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finn Lectura.

Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Ruusuvuori J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 446–459.

Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. Opettajan psykologia. Helsinki: Edita Prima

Niku, A. & Sarinto, E. 2004. Yhdessä suru on helpompi kantaa. Opas lasten ja nuorten sururyhmien vetäjille. Helsinki: SMS-Tuotanto Oy.

Nikander, P. 2010. Laadullisen aineiston litterointi, kääntäminen ja validitetti. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 432–445.

Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. (2. tarkist. pain.). Helsinki: International Methelp Ky.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-Kustannus, 44–67.

Opetushallitus. 2012. Oppilas- ja opiskelijahuollon opas. Viitattu 3.12.2013. http://www.oph.fi/oppilashuollon_opas/jarjestaminen/oppilas_ja_opiskelijahuollon_palvelut/kuraattori_ja_psykologitoiminta/koulupsykologi

Opetushallitus. 2013. Kriisisuunnitelma. Viitattu 21.11.2013. http://www.oph.fi/opetustoimen_turvallisuusopas/uhka_ja_vaaratilanteissa_toimiminen/kriisisuunnitelma

Opetushallitus. 2013. Kodin ja koulun yhteistyö perusopetuksessa. Viitattu 27.11.2013. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kodin_ja_koulun_yhteistyö

Oppilashuoltotyö 2013. Viitattu 25.11.2013. http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelukasikirja/tyoprosessi/ehkaiseva_lastensuojelu/toimintamutoja/oppilashuolto_ja_koulun_sosiaalitoiminta/

Palosaari, E. 2008. Lupa särkyä. Kriisistä elämään. Helsinki: Edita Prima Oy.

Poijula, S. 2007. Lapsi ja kriisi. Selviytymisen tukeminen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Poijula, S. 2002. Surutyö. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ruishalme, O. & Saaristo, L. 2007. Kun elämä satuttaa – Kriisit ja niistä selviytyminen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.

Saari, S. 2012. Kuin salama kirkkaalta taivaalta. Kriisit ja niistä selviytyminen. 6.painos. Helsinki: Otavan Kirjapaino Oy.

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi. 6. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Silvola, H. 2007. Kriisi koulussa. Teoksessa Kriisityön käsikirja. Käytännön opastusta kriisin kohdatessa. Pohjolan-Pirhonen, C., Poutiainen, K. & Samulin, H. (toim.) Hämeenlinna: Karisto Oy:n kirjapaino, 113–131.

Soisalo, R. 2011. Väkivallan preventio sosiaali- ja terveysalalla. Riga: Tipogafija.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi. (7.uud.painos.) Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 2013. Kouluterveydenhoitaja. Viitattu 3.12.2013. http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/palvelut/oppilas/kouluterveydenhuolto/toimijat/terveydenhoitaja

Uittomäki, S., Mynttinen, S. & Laimio, A. 2011. Miten tukea lasta, kun läheinen on kuollut? Opas läheisille sekä lasten ja nuorten parissa työskenteleville. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.

Vehkamäki, P. & Tamminen–Dahlman, A. 2004. Julkisuus ja tietosuoja opetustoimessa. Opas koulujen ja oppilaitosten käyttöön. 1. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Wallin, A. 2011. Perustehtävän näkökulmia. Sosiaalityö koulussa. Avaimia hyvinvointiin. Helsinki: Tietosanoma Oy.